

Saberes e dizeres educacionais contemporâneos: Contextos interdisciplinares da gestão do conhecimento

Organizadores

Arlindo Gomes de Paula. Luiz Carlos Costa Ferreira.

Davi Milan. Edna Maria da Silva Oliveira.

Gislaine Schon. Adriano Ricardo de Campos.

Herica Pimenta Redlinski Almeida.

Renato Henrique da Luz



Saberes e dizeres educacionais contemporâneos: Contextos interdisciplinares da gestão do conhecimento

Organizadores

Arlindo Gomes de Paula. Luiz Carlos Costa Ferreira.

Davi Milan. Edna Maria da Silva Oliveira.

Gislaine Schon. Adriano Ricardo de Campos.

Herica Pimenta Redlinski Almeida.

Renato Henrique da Luz



© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Arlindo Gomes de Paula

Luiz Carlos Costa Ferreira

Davi Milan

Edna Maria da Silva Oliveira

Gislaine Schon

Adriano Ricardo de Campos

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Renato Henrique da Luz

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. Tatianny 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)

P324s	Saberes e Dizeres educacionais contemporâneos: Contextos interdisciplinares da gestão do conhecimento / Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Davi Milan; et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 166 p. : il. Vários organizadores Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-6009-167-2 DOI: 10.5281/zenodo.15203387 1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo. I. Paula, Arlindo Gomes de. II. Ferreira, Luiz Carlos Costa. III. Milan, Davi. IV. Título. CDD: 371.104 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/2025/04/saberes-e-dizeres-educacionais.html>



**SABERES E DIZERES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS:
CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES DA GESTÃO DO CONHECIMENTO**

Organizadores

Arlindo Gomes de Paula

Luiz Carlos Costa Ferreira

Davi Milan

Edna Maria da Silva Oliveira

Gislaine Schon

Adriano Ricardo de Campos

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Renato Henrique da Luz

Autores

**Adriano Ricardo de Campos
Andrea da Conceição Lima dos Santos
Ariéli Loss
Arlindo Gomes de Paula
Bianca Abreu de Paula
Camila Solange da Silva Lobato
Carina da Silva Mota
Cíntia Darlen Araújo Arruda
Davi Milan
Edna Maria da Silva Oliveira
Edna Silva de Lima
Ednelma Silva Santana Borges
Eraldo Pena da Silva
Evanes de Oliveira Ribeiro Fidel
Felipe Rafael Araújo Vieira
Gerson Nazareno Gonçalves Monteiro
Herica Pimenta Redlinski Almeida
Idalina Borges Siqueira
Igor Ezequiel dos Santos Picanço
Ingridi Nascimento Batista
Iranilda de Assis Silva Torres
José Adnilton Oliveira
Juliana Costa de Oliveira
Karina de Azevedo Santiago
Katuscia Souza Rêgo
Lucas Ferreira Rodrigues
Lucival Fábio Rodrigues da Silva
Luiz Carlos Costa Ferreira
Marcelus Clei da Silva Buraslan
Marcos Antonio Evangelista
Maria do Socorro Sousa de Pinho
Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis
Maria José Borges Siqueira
Marinalva Borges Diniz
Renato Henrique da Luz
Rodrigo Bruno Kehdy
Ronaldo Lopes de Carvalho**

APRESENTAÇÃO

A obra "Saberes e Dizeres educacionais contemporâneos: Contextos interdisciplinares da gestão do conhecimento" emerge como uma contribuição relevante ao debate acadêmico e pedagógico no campo da educação inclusiva, com especial atenção à formação docente e às práticas educacionais pautadas na valorização da diversidade, no respeito às diferenças e na promoção da equidade escolar.

O livro se ancora em uma perspectiva sociocultural, conforme delineada por autores como Vygotsky (1991), que reconhece a aprendizagem como um fenômeno mediado historicamente e culturalmente, sendo o professor uma figura central na mediação dos saberes. A formação docente, portanto, deve ser pensada de forma contínua, crítica e sensível às demandas de um contexto escolar plural, onde diferentes sujeitos aprendentes interagem e constroem conhecimento de maneira coletiva e significativa.

A coletânea apresenta dez capítulos, organizados de forma a articular teoria e prática, com foco nos desafios e possibilidades da inclusão escolar em seus múltiplos aspectos — desde a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) até a utilização de tecnologias assistivas e a valorização de identidades étnico-culturais.

No primeiro capítulo, destaca-se a Teoria Histórico-Cultural como base para a alfabetização e o letramento de estudantes com TEA, evidenciando a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O segundo capítulo aborda a interculturalidade como eixo promotor de práticas pedagógicas que respeitam as diferenças sociopolíticas e culturais no ambiente escolar, ampliando a compreensão sobre a educação como prática libertadora, conforme propõe Paulo Freire (1996).

No terceiro capítulo, discute-se de forma aprofundada a formação de professores sob uma perspectiva sociocultural e interdisciplinar, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos sujeitos escolares.

O quarto capítulo problematiza a educação indígena, confrontando o modelo integrador da cultura dominante com o modelo intercultural, que valoriza as identidades étnicas, saberes tradicionais e o protagonismo dos povos originários.

No quinto capítulo, a inclusão de estudantes surdos é analisada a partir da resignificação de suas representações sociais por meio da música, dança e arte, como linguagens capazes de expressar subjetividades e ampliar horizontes culturais.

O sexto capítulo apresenta uma análise crítica sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação e transtornos mentais, à luz da pedagogia crítica freireana, denunciando o modelo "bancário" e propondo uma educação dialógica e humanizadora.

O sétimo capítulo discute o papel do pedagogo na era da Educação 4.0, frente aos avanços tecnológicos e às exigências contemporâneas, sem perder de vista o compromisso ético com uma educação inclusiva e transformadora.

O oitavo capítulo versa sobre o uso de tecnologias na alfabetização e letramento nos anos iniciais, propondo metodologias inovadoras que favoreçam a aprendizagem significativa, principalmente em contextos de vulnerabilidade.

O nono capítulo aborda as políticas e práticas de educação inclusiva, analisando as barreiras existentes e apontando estratégias eficazes para a efetivação da inclusão escolar, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Por fim, o décimo capítulo investiga o impacto do uso de tecnologias assistivas no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA, discutindo os desafios e as potencialidades que tais recursos oferecem para a inclusão educacional.

A presente obra pretende, assim, fortalecer o compromisso ético, político e pedagógico com uma educação de qualidade para todos, valorizando a diversidade como eixo estruturante do processo educativo. Espera-se que esta produção contribua com a formação de professores críticos, reflexivos e sensíveis às diferentes realidades escolares, além de fomentar políticas públicas que garantam a inclusão efetiva e a justiça social no campo educacional.

Convido, portanto, o(a) leitor(a) a se deleitar com a leitura desta obra, não apenas no sentido estético, mas no sentido profundo de permitir-se tocar pelas ideias, provocar reflexões, revisitar concepções e, sobretudo, fortalecer o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça a diversidade como riqueza e a diferença como potência.

Que esta obra possa servir de instrumento formativo, reflexivo e inspirador para educadores, pesquisadores, gestores e todos aqueles comprometidos com a construção de uma escola mais justa, equitativa e plural.

Boa leitura!

Prof. Me. Davi Milan

Orientador de Projetos-

Universidade Virtual do Estado de São Paulo

Pesquisador na Unesp –

Câmpus de Marília-SP

PREFÁCIO

Vivemos em uma era marcada por transformações profundas nas estruturas sociais, culturais e educacionais, nas quais o direito à educação de qualidade, inclusiva e equitativa, conforme preconizado pela Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas, 2015), emerge como um dos grandes desafios e compromissos da contemporaneidade. No centro dessa agenda, está o imperativo de incluir todas as pessoas, em especial aquelas historicamente marginalizadas pelo sistema educacional, como os estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades, identidades culturais diversas e grupos minorizados.

Neste contexto, a presente obra, "Saberes e Dizeres educacionais contemporâneos: Contextos interdisciplinares da gestão do conhecimento", se constitui como uma contribuição significativa e necessária para os estudos em educação, ao reunir autores e autoras comprometidos com a construção de uma prática pedagógica que transcenda os limites da homogeneização e do modelo tradicional excludente. A coletânea reflete um esforço coletivo por pensar a escola como espaço de acolhimento, reconhecimento e valorização das diferenças, no qual a formação docente se apresenta como eixo central para o êxito de uma educação inclusiva, crítica e transformadora.

A fundamentação teórica da obra está enraizada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1991), que compreende o desenvolvimento humano como processo social e mediado culturalmente, valorizando a linguagem, o afeto e a interação como instrumentos de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a inclusão não é apenas um direito legal, mas uma prática pedagógica intencional, que exige conhecimento, sensibilidade e compromisso com a justiça social.

Os capítulos que compõem este livro abordam temáticas cruciais da realidade escolar contemporânea: alfabetização e letramento de estudantes com TEA; interculturalidade e respeito às diferenças socioculturais; resignificação das representações sociais de estudantes surdos; desafios da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação e transtornos mentais; políticas públicas de inclusão; uso de tecnologias digitais e assistivas; e o papel do pedagogo diante das transformações exigidas pela chamada Educação 4.0.

Com clareza, consistência e sensibilidade, os autores e autoras aqui reunidos constroem um panorama rico e diversificado, que possibilita ao leitor refletir criticamente sobre os paradigmas da educação inclusiva, assim como sobre os caminhos possíveis para superar barreiras atitudinais, metodológicas e institucionais ainda presentes no cotidiano escolar.

Mais do que uma simples reunião de textos acadêmicos, esta obra propõe-se a ser um instrumento formativo, dialógico e provocativo, que inspira práticas educativas comprometidas com a dignidade humana, com a equidade e com o respeito às singularidades dos sujeitos.

Por isso, convido o(a) leitor(a) a acolher esta obra como se acolhe uma interlocução potente e transformadora. Que cada capítulo sirva de ponto de partida para novos olhares, novas práticas e, sobretudo, novas possibilidades de ensino e aprendizagem no cenário da educação inclusiva.

Que este livro possa contribuir para a formação de educadores mais humanos, críticos e comprometidos com o direito inalienável de todos à aprendizagem.

Boa leitura, boas reflexões e boas práticas.

Prof. Me. Davi Milan

Orientador de Projetos-

Universidade Virtual do Estado de São Paulo

Pesquisador na Unesp –

Câmpus de Marília-SP

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

SUMÁRIO

Capítulo 1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM TEA <i>Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Adriano Ricardo de Campos; Lucas Ferreira Rodrigues; Juliana Costa de Oliveira; Herica Pimenta Redlinski Almeida; Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis; Marcos Antonio Evangelista; Renato Henrique da Luz; Andrea da Conceição Lima dos Santos; Marcelus Clei da Silva Buraslan; Davi Milan</i>	15
Capítulo 2 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DINÂMICAS DE PROMOÇÃO DO RESPEITO AS DIFERENÇAS SÓCIOS-POLÍTICAS E CULTURAIS PRESENTES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA <i>Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Cíntia Darlen Araújo Arruda; Camila Solange da Silva Lobato; Adriano Ricardo de Campos; Lucas Ferreira Rodrigues; Herica Pimenta Redlinski Almeida; José Adnilton Oliveira; Felipe Rafael Araújo Vieira; Renato Henrique da Luz; Marcos Antonio Evangelista; Marcelus Clei da Silva Buraslan; Davi Milan</i>	23
Capítulo 3 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR <i>Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Idalrina Borges Siqueira; Adriano Ricardo de Campos; Lucas Ferreira Rodrigues; Edna Maria da Silva Oliveira; Herica Pimenta Redlinski Almeida; Katiuscia Souza Rêgo; Renato Henrique da Luz; Marcos Antonio Evangelista; Andrea da Conceição Lima dos Santos; Marcelus Clei da Silva Buraslan; Davi Milan</i>	35
Capítulo 4 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MODELO INTEGRADOR DA CULTURA DOMINANTE VERSUS AO MODELO INTERCULTURAL PARA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA <i>Ingridi Nascimento Batista; Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Camila Solange da Silva Lobato; Adriano Ricardo de Campos; Lucas Ferreira Rodrigues; Herica Pimenta Redlinski Almeida; José Adnilton Oliveira; Renato Henrique da Luz; Marcos Antonio Evangelista; Andrea da Conceição Lima dos Santos; Marcelus Clei da Silva Buraslan; Davi Milan</i>	63
Capítulo 5 RESIGNIFICANDO A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SURDOS COM MÚSICA, DANÇA E ARTE <i>Carina da Silva Mota; Igor Ezequiel dos Santos Picanço; Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Lucival Fábio Rodrigues da Silva; Ariéli Loss; Adriano Ricardo de Campos; Lucas Ferreira Rodrigues; Renato Henrique da Luz; Marcos Antonio Evangelista; Marcelus Clei da Silva Buraslan; Davi Milan</i>	80

Capítulo 6

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNOS MENTAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DO BANCARISMO DE PAULO FREIRE

Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Adriano Ricardo de Campos; Lucas Ferreira Rodrigues; Herica Pimenta Redlinski Almeida; Maria José Borges Siqueira; Renato Henrique da Luz; Marcelus Clei da Silva Buraslan; Davi Milan

91

Capítulo 7

O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE AOS DESAFIOS E AVANÇOS DA PROFISSÃO NA ERA DA EDUCAÇÃO 4.0

Ingridi Nascimento Batista; Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Evanes de Oliveira Ribeiro Fidel; Lucival Fábio Rodrigues da Silva; Ronaldo Lopes de Carvalho; Adriano Ricardo de Campos; Lucas Ferreira Rodrigues; Herica Pimenta Redlinski Almeida; Rodrigo Bruno Kehdy; Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis; Renato Henrique da Luz; Marcelus Clei da Silva Buraslan; Davi Milan

103

Capítulo 8

O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Iranilda de Assis Silva Torres; Maria do Socorro Sousa de Pinho; Edna Silva de Lima; Adriano Ricardo de Campos; Lucas Ferreira Rodrigues; Herica Pimenta Redlinski Almeida; Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis; Gerson Nazareno Gonçalves Monteiro; Renato Henrique da Luz; Marcos Antonio Evangelista; Andrea da Conceição Lima dos Santos; Eraldo Pena da Silva; Marcelus Clei da Silva Buraslan; Davi Milan

116

Capítulo 9

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BARREIRAS E ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Camila Solange da Silva Lobato; Bianca Abreu de Paula; Adriano Ricardo de Campos; Lucas Ferreira Rodrigues; Herica Pimenta Redlinski Almeida; Karina de Azevedo Santiago; Felipe Rafael Araújo Vieira; Renato Henrique da Luz; Marcelus Clei da Silva Buraslan; Davi Milan

129

Capítulo 10

USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Cíntia Darlen Araújo Arruda; Adriano Ricardo de Campos; Arlindo Gomes de Paula; Luiz Carlos Costa Ferreira; Lucas Ferreira Rodrigues; Herica Pimenta Redlinski Almeida; Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis; Karina de Azevedo Santiago; Ednelma Silva Santana Borges; Beatriz Abreu de Paula; Renato Henrique da Luz; Marcos Antonio Evangelista; Marcelus Clei da Silva Buraslan; Davi Milan

141

Capítulo 11

UMA PROFESSORA, UMA ALUNA E UMA NOVA LÍNGUA: DESAFIOS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO

Marinalva Borges Diniz

150



Capítulo 1
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM TEA

Arlindo Gomes de Paula

Luiz Carlos Costa Ferreira

Adriano Ricardo de Campos

Lucas Ferreira Rodrigues

Juliana Costa de Oliveira

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis

Marcos Antonio Evangelista

Renato Henrique da Luz

Andrea da Conceição Lima dos Santos

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Davi Milan



TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM TEA

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Luiz Carlos Costa Ferreira

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

luiz@cff.org.br

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito Fasete (unirios)

[*adrianorc@hotmail.com*](mailto:adrianorc@hotmail.com)

Lucas Ferreira Rodrigues

Doutorando em Educação Matemática - PPGEM –

Unesp

Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas

(UFPA)

[*elucasfrodrigues@gmail.com*](mailto:elucasfrodrigues@gmail.com)

Juliana Costa de Oliveira

Mestranda em Educação com especialização em Formação de Professores - Universidade

Europeia do Atlântico (UNEATLANTICO) - Espanha

[*julianacostaa0123@gmail.com*](mailto:julianacostaa0123@gmail.com)

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Pós graduada em Libras e Educação Inclusiva - IFMT

Rondonopolis, MT, Brasil

herica.pimenta1@gmail.com

Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis

Mestrando em educação

UNEATLANTICO -Universidade Europea del Atlántico-Espanha

maria.japvh@gmail.com

Marcos Antonio Evangelista

Doutor em educação

Universidade Federal de Alagoas- Ufal

marcosevangelista500@hotmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS

USCS/FATEC

renato.henrique.luz.rl@gmail.com

Andrea da Conceição Lima dos Santos

Doutoranda em Ciências da Educação

Universidade Christian Business School CBS-Orlando

acls_gu@hotmail.com

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Gradação em historia

Mestre em desenvolvimento regional pela unifap (universidade federal do Amapá)

marcelusburaslan@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

Introdução

A alfabetização e o letramento de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são temas de extrema relevância no campo da educação inclusiva. A aquisição da leitura e da escrita representa um marco fundamental no desenvolvimento social, cognitivo e acadêmico desses indivíduos, contribuindo para sua autonomia, participação na sociedade e qualidade de vida. No entanto, as dificuldades específicas associadas ao TEA, tais como diferenças na comunicação, na interação social e na flexibilidade cognitiva, podem impactar diretamente o processo de ensino e aprendizagem, tornando essencial a adoção de metodologias que considerem suas necessidades específicas.

Neste contexto, a Teoria Histórico-Cultural, proposta por Lev Vygotsky, oferece um referencial teórico que enfatiza a interação social e a mediação como elementos fundamentais para a aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da internalização de conhecimentos compartilhados no meio sociocultural. Assim, a aprendizagem da linguagem escrita não se limita à decodificação de letras e palavras, mas envolve também o domínio das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, o letramento (Soares, 2004).

Dessa forma, compreender como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para o processo de alfabetização de alunos autistas é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Essa abordagem permite valorizar o papel do professor como mediador, respeitar o ritmo e as especificidades de aprendizagem dos alunos com TEA e favorecer o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais.

A Justificativa e problema da pesquisa inclusão de alunos com TEA no contexto escolar requer uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento. Considerando que as abordagens tradicionais podem não atender plenamente às necessidades desses estudantes, é fundamental investigar alternativas metodológicas que favoreçam sua aprendizagem de maneira significativa e contextualizada. A Teoria Histórico-Cultural, ao enfatizar a importância das interações sociais no desenvolvimento humano, oferece uma perspectiva promissora para compreensão e aprimoramento desse processo.

Diante disso, propomos a seguinte questão problematizadora: Qual o impacto da aplicação da Teoria Histórico-Cultural na prática de alfabetização de alunos autistas, considerando as suas características específicas no contexto educacional? Ao responder a essa questão, buscamos contribuir para a construção de um ensino mais inclusivo e acessível, promovendo melhores condições de aprendizagem para os estudantes com TEA e, conseqüentemente, favorecendo sua inserção na sociedade.

O presente estudo tem como objetivo principal analisar o impacto da aplicação da Teoria Histórico-Cultural na prática de alfabetização de alunos autistas, considerando as suas características específicas no contexto educacional. Para isso, serão investigadas as metodologias utilizadas, os desafios enfrentados pelos educadores e as potencialidades dessa abordagem no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos com TEA. A pesquisa pretende, ainda, contribuir para a formulação de estratégias pedagógicas mais adequadas, que respeitem a singularidade desses estudantes e promovam um ensino mais equitativo e eficaz.

Referencial teórico

A Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006) ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade, antecipando o início do ciclo de alfabetização. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece que é nos anos iniciais do ensino fundamental que se espera que a criança esteja alfabetizada, ainda que seu contato com atividades letradas ocorra desde a primeira infância, especialmente por meio da oralidade (Brasil, 2018).

O processo de alfabetização abrange diversas habilidades fundamentais, como o reconhecimento do alfabeto, a diferenciação entre letras e outros símbolos gráficos, a nomeação e o traçado das letras, a compreensão de que as letras representam sons e a percepção de que a escrita corresponde à fala. Soares (2009) destaca que a alfabetização é um processo contínuo que se estende por toda a vida, não se restringindo apenas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

No contexto da relação entre alfabetização e letramento, Luria (1988) afirma que "o sujeito se relaciona com coisas escritas sem compreender o significado da escrita, ou seja, ainda não entende a escrita como leitura em si" (Luria, 1988, p. 181). Essa

perspectiva está alinhada com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que enfatiza a interação social como elemento fundamental para a apropriação do conhecimento. Segundo essa abordagem, a aprendizagem da escrita não ocorre de maneira isolada, mas dentro de um contexto social e cultural mediado por adultos e pares mais experientes (González; Mello, 2014).

A diferença entre alfabetização e letramento é um dos pontos centrais das discussões educacionais contemporâneas. De acordo com Assolini e Tfouni (1999), o processo de alfabetização pode ocorrer sem que haja necessariamente letramento, isto é, uma pessoa pode aprender a decodificar as palavras sem que consiga interpretar e utilizar a leitura e a escrita de forma significativa no cotidiano. Essa perspectiva é reforçada por Ferreira et al. (2020), que analisam os diferentes métodos de alfabetização e letramento aplicados nos anos iniciais do ensino fundamental e destacam a necessidade de abordagens pedagógicas que integrem os dois processos.

A BNCC enfatiza a importância da alfabetização como um direito de todas as crianças e destaca a necessidade de um ensino sistemático e contextualizado que favoreça o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras (Brasil, 2015). Dessa forma, para garantir a efetividade da alfabetização e do letramento, faz-se necessário que as práticas pedagógicas considerem os aspectos cognitivos, sociais e culturais da aprendizagem, garantindo que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também desenvolvam a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes contextos.

Análise dos dados

Os resultados e discussões desta pesquisa proporcionaram uma visão abrangente sobre a alfabetização, letramento e aprendizagem de alunos autistas, considerando a aplicação da teoria Histórico-Cultural como uma lente teórica fundamental para compreender os processos educacionais. A questão problematizadora que guiou este estudo destacou-se pela preocupação central na pesquisa educacional, promovendo uma análise profunda sobre como uma abordagem teórica específica pode influenciar positivamente o processo de alfabetização de alunos autistas e assim, desvelou resultados significativos e provocou discussões pertinentes.

Procedimentos metodológicos

A metodologia caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa. A partir disso foi feito um trabalho por meio da reflexão que represente a realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de pesquisa.

Relação do objeto de estudo com a pesquisa em Educação e eixo temático do COPED

Ao aplicar essa teoria à alfabetização de alunos autistas, os educadores são incentivados a considerar as diferenças individuais, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses alunos, o que promove uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade de habilidades e características dos estudantes.

Considerações finais

A teoria Histórico-Cultural teve uma influência significativa na prática pedagógica relacionada à alfabetização, letramento e aprendizagem de alunos autistas. Sua adaptabilidade e flexibilidade proporcionaram uma base sólida para o desenvolvimento educacional desses estudantes, levando à promoção efetiva da educação inclusiva. Ao reconhecer a importância das interações sociais e do meio cultural na construção do conhecimento, essa abordagem contribui para a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes, que consideram as particularidades cognitivas e emocionais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Além disso, a teoria de Vygotsky enfatiza a *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, destacando o papel fundamental do professor, dos colegas e da mediação pedagógica na potencialização das habilidades desses estudantes. A utilização de recursos tecnológicos e metodologias diferenciadas, alinhadas aos princípios da teoria Histórico-Cultural, favorece a personalização do ensino e amplia as possibilidades de inclusão e participação ativa dos alunos autistas no processo educativo.

Dessa forma, essa abordagem teórica não apenas fortalece as bases da alfabetização e do letramento, mas também promove a equidade no ambiente escolar, assegurando que cada estudante tenha oportunidades reais de aprendizagem e

desenvolvimento, respeitando suas singularidades e potencialidades. Assim, a educação inclusiva se consolida não apenas como um direito, mas como um compromisso pedagógico que valoriza a diversidade e a construção coletiva do conhecimento.

Referências

ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI, Leda Verdiani. **Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 9, p. 25-34, 1999.

BRASIL, MEC. **Lei nº. 11.274**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. MEC. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

FERREIRA, V. et al. **Alfabetização e letramento: utilização dos métodos no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais**. Revista Facimp Empowerment, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2020.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. **Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas**. Cadernos da Pedagogia, v. 7, n. 14, 2014.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, L. S.;

LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p.143-189, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre, 2004.

Capítulo 2
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DINÂMICAS
DE PROMOÇÃO DO RESPEITO AS DIFERENÇAS SÓCIO-
POLÍTICAS E CULTURAIS PRESENTES NA ESCOLA
CONTEMPORÂNEA

Arlindo Gomes de Paula
Luiz Carlos Costa Ferreira
Cíntia Darlen Araújo Arruda
Camila Solange da Silva Lobato
Adriano Ricardo de Campos
Lucas Ferreira Rodrigues
Herica Pimenta Redlinski Almeida
José Adnilton Oliveira
Felipe Rafael Araújo Vieira
Renato Henrique da Luz
Marcos Antonio Evangelista
Marcelus Clei da Silva Buraslan
Davi Milan

**INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DINÂMICAS DE
PROMOÇÃO DO RESPEITO AS DIFERENÇAS SÓCIOS-POLÍTICAS E
CULTURAIS PRESENTES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Luiz Carlos Costa Ferreira

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

luiz@cff.org.br

Cíntia Darlen Araújo Arruda

Licenciada Plena em Língua Portuguesa/Inglesa

Universidade de Uberaba – UNIUBE

Pós- graduada em Língua Portuguesa e Literatura

Faculdade dos Vales Elvira Dayrell - Faved

cintiadaa@gmail.com

Camila Solange da Silva Lobato

Formada em pedagogia

Universidade Federal do Pará.

Especialista em educação especial com ênfase em inclusão

Faculdade integrada da Amazônia- FIBRA.

mila1sol@gmail.com

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia

Bacharel.em Direito Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

Lucas Ferreira Rodrigues

Doutorando em Educação Matemática - PPGEM –

Unesp Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA)

elucasfrodrigues@gmail.com

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Pós graduada em Libras e Educação Inclusiva - IFMT

Rondonopolis, MT, Brasil

herica.pimenta1@gmail.com

José Adnilton Oliveira

Faculdade de Tecnologia do Amapá

joseadnilton_ap@yahoo.com.br

Felipe Rafael Araújo Vieira

Bacharelado em Administração, instituição.

faell.hrlv@gmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS

USCS/FATEC

renato.henrique.luz.rl@gmail.com

Marcos Antonio Evangelista

Doutor em educação

Universidade Federal de Alagoas- Ufa

marcosevangelista500@hotmail.com

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Gradação em história

Mestre em desenvolvimento regional pela unifap (universidade federal do Amapá)

marcelusburaslan@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

INTRODUÇÃO

O enfoque em estudo "Interculturalidade e Educação" trata de situar o processo dinâmico da interação, convivências, compreensão e respeito desencadeados entre os indivíduos inseridos numa dada realidade institucional e organizacional. Existem formas peculiares de propor a cultura, o pensamento, o direcionamento da ação de cada sujeito social, que em sua prática individual ou coletiva representa uma diversidade humana definida em diferentes culturas. Entretanto, é necessário o fortalecimento de eixos objetivos comuns para o desenvolvimento de práticas alternativas de promoção da interculturalidade. Enquanto um propósito gerador da convivência democrática, integração entre as diferenças humanas e conseqüentemente fomentando o seu potencial vital de respeito, aceitação, relacionamentos sociais aceitáveis e duradouros.

Neste sentido, o indispensável estabelecimento e organização dos núcleos que determinam as relações e sua compreensão como um direito humano instituídos, garantidos nos documentos formais e orientadores das práticas legislativas que por seu caráter ético recusa em qualquer circunstância, atitudes de violência, entre divergências entre grupos sociais, políticos, culturais e econômicos distintos, destacando-se aqui a intolerância aos preconceitos e práticas de bullying diversos e cada vez mais constantes.

Tento como base o pensamento expresso por Candau (2012), ao observar a necessidade de subsidiar ações que visem a aceitação da interrelação entre os diferentes grupos culturais no desenvolvimento de princípios que evidenciam a permanente renovação de mentalidades, a partir do redirecionamento de diretrizes voltadas para o

campo educacional. Com vista a construção de identidades culturais fortalecidas pelo autoconceito, o reconhecimento de suas fragilidades e forças na busca pelo empoderamento dos sujeitos sociais diversos, sobretudo os que estão situados em grupos excluídos, minorias e discriminados, como o negro, LGBTQIA, indígena, pessoas com deficiências, dentre outros.

Nesse contexto, podemos compreender os desafios, oportunidades e compromissos que a instituição escolar contemporânea, deve privilegiar em sua prática educativa, com base no respeito, na socialização entre os diferentes indivíduos inseridos em seu campo de atuação e implementação. Independentemente de sua raça, etnia, gênero e condição humana.

Partindo deste ponto de vista. Elencamos atividades temáticas que possam conduzir os adolescente e jovens do Ensino Fundamental I e II, da faixa etária entre 12 a 18 anos, oriundos de diferentes culturas, religião, etnias e gêneros humanos, envolvidos em situações de bullying, discriminação e preconceitos implementando, para tantas ações de diálogo, palestras, excursão, programação cultural entre outras alternativas para que possam compreender os comportamentos apresentados em diferentes situações e contextos, buscando um melhor entendimento acerca da riqueza da pluralidade cultural, existente em sua complexidade, uma vez que esta diversidade vai além do contexto escolar. Vale ressaltar aqui, o seguinte pensamento como base para a compreensão de que é indispensável “admitir a profundidade sócio cultural das relações interculturais”. Para promoção do respeito as diferenças sócio-políticas e culturais presentes na escola contemporânea. Temática apresentada neste estudo, como uma visão contextualizada que estimula a execução de respostas eficazes com a participação ativa de interlocutores

A capacidade de argumentar racionalmente são bases essenciais da narrativa humana determinante de formas de pensar, sentir, agir e se situar no contexto social, histórico carregado de subjetividade, singularidade e possibilidades diversas. Devido a necessidade do ser humano em buscar a identificação de si e do outro, e em razão de sua natureza social, afetiva e intelectual. Acreditamos que é possível compreender o sentido social de todo indivíduo, face a sua capacidade de sair de si mesmo para se fazer presente num grupo indenitário e culturalmente instituído com dizeres e saberes comuns. É sob este ponto de vista que é necessário propor o desenvolvimento no interior da instituição escolar , a socialização de dizeres e saberes da interculturalidade na prática educativa como um mecanismo dinâmico e alternativo de apropriação pedagógica com vista ao

desenvolvimento e compreensão mais aguçada das várias nuances do ser humano, com enfoque nas áreas cognitivas, sócio afetiva, inseridos dentro do enfoque sócio histórico e conceitual de que a escola deve desempenhar uma função social, crítica, reflexiva e plural, subsidiada em atitudes de respeito à diversidade. Localizadores dos seguintes objetivos:

OBJETIVOS SOCIAIS

- Proporcionar ao aluno a compreensão e apropriação de sua identidade cultural;
- Conhecer-se como sujeito histórico determinado por interações sociais;
- Reconhecer a importância de valorizar, respeitar os diversos costumes de outros grupos sociais;
- Construção de saberes instituídos por valores que vão além de seus próprios valores de vida;
- Aquisição de novas práticas e formas de propor relações sociais diversas.

OBJETIVOS CONCEITUAIS

- Identificação de si e do outro, como forma de valorização das relações sociais, contextos culturais diversos, diferenças humanas presentes no ambiente escolar.

OBJETIVOS PROCEDIMENTAIS:

- Participação em eventos organizados em parcerias com outras instituições vinculadas na proposta intercultural;
- Pesquisas dirigida e orientadas pelos coordenadores e lideranças inseridos na proposta;
- Exploração de contextos diversos. Ilustrativos e demonstrativos que retrate as formas de subsidiar o desenvolvimento do projeto;
- Compartilhar as diferentes experiências vividas. Antes, durante e depois da realização do projeto

OBJETIVOS ATITUDINAIS

- Aceitação, respeito, alteridade e valorização de si, do grupo à qual pertence e do outro, em sua diferença humana e social e;

- Convívio gerido pela empatia entre diferentes sujeitos sociais presentes no ambiente escolar.

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

- Pesquisa das diferentes situações existentes no contexto institucional;
- Observação direta no campo de articulação das ações ;
- Visitas as instituições parceiras da escola;
- Apresentação de mural temático com exposição de foto e resultado de pesquisa;
- Debates;
- Manifestação cultural;
- Entrevistas e diálogos com lideranças e representatividades locais;
- Intercambio entre os Professores atuantes na educação regular e os professores do serviço de atendimento educacional especializado como apoio; as atividades adaptadas para alunos com deficiências.

AVALIAÇÃO

Articulada: A avaliação é processualmente articulada a partir da observação de todo o período e etapas do projeto. Observando criteriosamente o interesse, participação e esforço do grupo e do próprio aluno que dele participa. Apreciação e exposição crítica dos conceitos pesquisados. Atitude e postura.

2 - Descrição do problema

O racismo e o preconceito vêm sendo considerados problemas cruciais que ocasionam exclusão, violência física, verbal, suicídio e baixa estima no interior de instituições públicas e privadas nos séculos XX e XXI.

A escola enquanto uma instância auxiliar no processo de formação humana deve compreender as diferentes formas de preconceitos, discriminação, racismo e bullying existentes nas falas e atitudes dos sujeitos que dela participam para promover alternativas de combate a estas atitudes incentivadoras de conflitos.

Vejamos os tipos de racismo:

- Racismo estrutural;
- Racismo institucional;
- Racismo individual;
- Racismo cultural.
- Racismo ambiental ou ecológico

Tipos de preconceitos:

- Preconceito racial;
- Preconceito contra mulheres;
- Preconceitos contra homossexual e diferentes identidades de gêneros humanos;
- Preconceito contra pessoa gorda – gordofobia;
- Preconceito contra pessoas com deficiências – capacitismo.

Percebeu-se também a falta de valorização pessoal do próprio indivíduo. Que com deboche e palavras inconvenientes respondia aos atos preconceituosos provocados contra ele. O conhecimento e a informação acerca pluralidade cultural foi reorganizado a partir do enfoque gerador do problema. Partindo-se para a identificação das particularidades do problema gerador do conflito, após a compreensão da situação. Buscamos como referencial crítico o modelo intercultural na educação, sob a ótica de:

- ✓ O desconhecimento e ausência de informação acerca da cultura afro-brasileira e a inserção de políticas educacionais voltadas para a valorização da pluralidade cultural no contexto da interculturalidade;
- ✓ Dizeres e conceitos pejorativos incorporados na fala expressa em nosso cotidiano que contribuem para denegrir a imagem do outro;
- ✓ Os valores éticos refletidos na escola são diferenciais dos valores conflitantes existentes na vida familiar;
- ✓ Falta de conhecimento de políticas públicas que valorizam as pessoas marginalizadas, excluídos e provenientes de situações de capacitismo, abuso sexual e violência social;

- ✓ A acentuada ausência de diálogo causando atitudes de discriminação, preconceito e racismo no contexto social;

3-Desenho de intervenção - A partir das observações

O desenvolvimento da intervenção proposta e implantada foi organizada após reunião entre os gestores, especialistas, professores e pais para dialogar acerca do problema gerador e planejar ações de parcerias com outras instituições com a finalidade de promoção do respeito e aceitação da pluralidade social e cultural presente no ambiente escolar.

O projeto socialização de dizeres e saberes da interculturalidade na prática educativa, foi a matriz temática selecionada para fomentar as práticas estilosas de combate à discriminação, preconceitos e atitudes racistas enraizadas na fala cotidiana dos estudantes. Inicialmente, realizou-se sessão de estudos acerca dos tipos e formas de racismos, preconceitos e discriminação presentes na expressão cotidiana dos sujeitos sociais inseridos no campo institucional e escolar.

Partindo para a pesquisa em grupo, para compreender ao princípio da diversificação e pluralidade social, os componentes de cada grupo devem ser compostos de forma heterogênea, buscando integração, convivência e interações sociais diversos. O trabalho deve ser realista, "*in loco*" específico e praticamente dedutível, contendo a observação, visita aos ambientes selecionados para a implantação das ações por ordem, estabelecido da seguinte forma:

- Mostra de educação ambiental, sustentabilidade e clima com apoio dos técnicos ambientalistas do Bosque Rodrigues Alves;
- PROJETO ARTE E VIDA: proposta de intercâmbio cultural com os alunos de artes da Universidade Federal do Pará;
- Palestra sobre o abuso infantil apresentado pelos coordenadores pedagógicos em parceria com o Ministério Público;
- Palestra sobre bullying e cyber bullying pelos técnicos do Ministério público e polícia militar;

- Projeto a escola da família, desenvolvidos pelos professores da disciplina projeto de convivência;

O Projeto “socialização de dizeres e saberes da interculturalidade na prática educativa” propõem, de forma objetiva, a reformulação dinâmica da organização social das identidades culturais, a partir da compreensão das diferenças e diversidades humanas seus hábitos e atitudes geridos através do respeito, aceitação, alteridade e empatia. Enquanto enfoque ético. Esta é, portanto, uma prática cooperativista, onde são determinadas por relacionamentos e convivências sociais ressurgidas dos mecanismos de colaboração e ajuda. “Compreendidas como, estímulo a coesão grupal, ao conectar as suas singularidades individuais no respeito e aceitação para propor objetivos comum” Seguindo a proposta de intervenção, organizou-se, um momento para debate em mesa redonda a respeito dos resultados centrais da proposta, a valorização da interculturalidade na promoção do respeito às diferenças sócio-políticas e culturais presentes na escola contemporânea. Concluindo a atividade de debate, os grupos passam a expor os pontos que mais relevantes e suas soluções, em formas registro fotográficos, mural de poesia, mostra de danças e outras manifestações culturais, propondo também uma parceria entre representatividades e lideranças da escola e da comunidade para divulgar dizeres e saberes instituídos no decorrer da proposta de intervenção, como um fator básico no desenvolvimento da interculturalidade no contexto educacional, subsidiando dessa feita a construção de uma sociedade mais inclusiva, e regida pelo respeito e valorização das diferenças humanas.

4 - Avaliação geral

O processo de avaliação situado no decorrer da atividade intercultural tem um caráter contínuo, permanente e diagnóstico, realizado mediante observações diretas de instrumentos norteadores das ações geridas com a participação ativa dos sujeitos sociais envolvidos no campo da intervenção, sejam professores, alunos e instituições parceiras que no final de cada atividade, situam as reflexões necessárias para a promoção de adequações, com as devidas considerações ou ponto de vista, planejados e elencados para o desenvolvimento do projeto. Situando cada etapa, cada participante, organizada em situações similares, que os aproximam entre si, e assim, conduzindo-se no enfoque dinâmico de compreensão de si e do outro interagindo numa perspectiva, não

preconceituosa, racista e discriminatória. É neste critério que se conduz o favorecimento da autoestima no aluno que pertence a grupos culturais historicamente subordinados, de modo que a valorização pública da identidade cultural. É igualmente, possível de ser desenhada na pluralidade das identidades (Funiber, 2021, p. 66).

Os elementos didáticos pedagógicos planejados para o desenvolvimento do processo de interculturalidade, são usados como ferramentas para construir o respeito pelo “diferente”, ou pelo desconhecido. Ligando os saberes e dizeres acadêmicos construídos pelos alunos com sua experiência subsidiada no cotidiano. É, nesse sentido, que a prática intercultural vai ser considerada como uma ferramenta didática, pedagógica e dinâmica no estabelecimento de vínculos duradouros entre a cultura acadêmica e a cultura experiencial (Funiber, 2021, p. 73).

5 - Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CÂMARA, Antonia Maria; PANTOJA, Anselmo. *Interculturalidade e educação*. Belém: EDUFPA, 2028.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e cotidiano escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 85-100, 2003.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FLEURI, Reinaldo. Interculturalidade e educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 22, p. 37-47, maio/jun./ago. 2003.

FUNIBER. *Didática, currículo e materiais didáticos na educação intercultural*. Florianópolis: FUNIBER, 2021.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade*. Lisboa: Edições 70, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

RIESS, Alan. Disponível em: <https://www.google.com/search>. Acesso em: 11 abr. 2025.

RODRIGUES, Luiz. *Introdução à filosofia*. Lisboa: Plátano, 1998.

SCIELO. A educação intercultural e os desafios para a formação docente. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgiWw/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

UNDEFINED. A educação intercultural e os desafios para a formação docente. *Revista Intercâmbio*, v. 18, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1>. Acesso em: 11 abr. 2025.

UNESCO. *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: UNESCO, 2009.

WALSH, Catherine. A pedagogia da colonialidade. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 18-39, jul./dez. 2005.

Capítulo 3
PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE INCLUSÃO EDUCACIONAL
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO
CONTEMPORÂNEO E PRÁTICA PEDAGÓGICA
INTERDISCIPLINAR

Arlindo Gomes de Paula
Luiz Carlos Costa Ferreira
Idalina Borges Siqueira
Adriano Ricardo de Campos
Lucas Ferreira Rodrigues
Edna Maria da Silva Oliveira
Herica Pimenta Redlinski Almeida
Katiuscia Souza Rêgo
Renato Henrique da Luz
Marcos Antonio Evangelista
Andrea da Conceição Lima dos Santos
Marcelus Clei da Silva Buraslan
Davi Milan

**PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E
PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR**

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Luiz Carlos Costa Ferreira

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

luiz@cff.org.br

Idalrina Borges Siqueira

pós graduada em educação Inclusiva e Especial.

[*pedagogaborges@outlook.com*](mailto:pedagogaborges@outlook.com)

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito Fasete (unirios)

[*adrianorc@hotmail.com*](mailto:adrianorc@hotmail.com)

Lucas Ferreira Rodrigues

Doutorando em Educação Matemática - PPGEM – Unesp

Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas

(UFPA)

[*elucasfrodrigues@gmail.com*](mailto:elucasfrodrigues@gmail.com)

Edna Maria da Silva Oliveira

Psicóloga, psicanalista

doutora em Psicologia

Universidade São Francisco (2024), com ênfase em Avaliação Psicológica.

ednapsi10@gmail.com

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Pós graduada em Libras e Educação Inclusiva - IFMT

Rondonopolis, MT, Brasil

herica.pimenta1@gmail.com

Katiuscia Souza Rêgo

Mestrado em Educação pela Universidade Europea del Atlántico

e-mail Katiuscia.adm@hotmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS

USCS/FATEC

renato.henrique.luz.rl@gmail.com

Marcos Antonio Evangelista

Doutor em educação

Universidade Federal de Alagoas- Ufal

marcosevangelista500@hotmail.com

Andrea da Conceição Lima dos Santos

Doutoranda em Ciências da Educação

Universidade Christian Business School CBS-Orlando

acls_gu@hotmail.com

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Gradação em história

Mestre em desenvolvimento regional pela UNIFAP (universidade federal do Amapá)

marcelusburaslan@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

1-INTRODUÇÃO

As instruções normativas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96, Artigo 12 surgiu no cenário educacional Brasileiro, como um pilar de importância para a organização de planos, programas e/ou matrizes estruturais, administrativas e pedagógicas da educação democrática, que por meio do planejamento de uma proposta pedagógica instituída por todos os sujeitos sociais inseridos no contexto da instituição, envolva o processo alternativo de busca articulada e direcionada a novos caminhos para situar a educação básica no eixo da inclusão educacional. Determinante na ação de todos os sujeitos que dela necessitam. Abrangendo núcleos de aceitação, respeito as diferenças humanas nas atitudes e na gestão dos envolvidos no ato do fazer pedagógico e as suas relações com um currículo voltado à acessibilidade dos conhecimentos socialmente constituídos. Suscitando de tal modo, uma reflexão contínua de todos que estão inseridos neste processo. Reflexão esta que pode elencar o modo de pensar acerca da escola que queremos construir para o a diversidade de alunos a ser alcançado pelo processo de formação humana. Que conhecimentos acessíveis são necessários a estes alunos? O que precisarão para que de fato, possam exercer a sua cidadania ativa nesta esfera de sociedade capitalista, tão cheia de obstáculos a sua escolarização

Em Veiga (2009) este contexto direciona um olhar mais aguçado para rever as formas de perceber, situar e instituir os alicerces estruturais da prática pedagógica compartilhada em linhas e entrelinhas da proposta de qualificação docente atuantes no contexto escolar, resgatando os aspectos culturais de um fenômeno generalizado pela política linguística e a diversidade humana preexistentes no cenário histórico e social, priorizando as práticas metodológicas adaptadas as reais condições de acessibilidades no interior da escola, produzidas e construídas como eixos organizacionais resultante de um esforço conjunto dos profissionais da educação com o objetivo de respaldar suas ações

administrativas e pedagógicas no âmbito desta realidade educativa. Havendo, para tanto, a consciência, por parte dos educadores enfoque que representa uma abertura política para a reformulação do processo de formação docente que se encontra em constante redefinição, face a suas matrizes curriculares abrangentes para o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e o Ensino médio. E o ensino adaptado as reais possibilidades linguísticos e cognitivos dos alunos público-alvo na educação especial. Além de observar a Lei 14.191/2021 que abre um foco de discussão acerca da educação bilíngues de surdos implementada como um núcleo de articulação na escola inclusiva.

Entendendo que estes são fatores que devem ser considerados e criteriosamente repensados para que possam ser conduzidos com êxito, tanto de cunho administrativo, quanto de cunho pedagógico abrangente. Enquanto um instrumento auxiliar na condução dos saberes sociais e culturais da diversidade presente na instituição escolar de nossos dias. Não como algo pronto e acabado sob pena de se cristalizar e deixar de acompanhar os diversos movimentos da história.

A consistência de uma proposta fundamentada nas diferenças sociais emergentes das forças culturais e linguísticas do ser humano que se deseja formar, incluem prioritariamente, uma educação que prima pelo pleno desenvolvimento do potencial do aluno. E um instrumento operacional comprometido com o contexto sistemático do processo de formação da cidadania ativa do aluno, independentemente de suas condições humanas. Sejam eles, com deficiências ou não, lutando para amenizar a rigidez do sistema de ensino e da avaliação tradicional, para incorporar a ideia de se construir uma instância auxiliar na transformação social em formação da cultura do respeito às diferenças humanas inseridas na escola.

A educação básica é aqui observada como uma instância auxiliar na formação da cidadania e na preparação para o mundo do trabalho. Nesse contexto, tem a função de cumprir um papel fundamental na vida escolar e social de seus alunos por ser seu contexto situado na educação inclusiva contempladas em potencialidades individuais e coletivas, face a diversidade humana abrangente e multicultural existentes.

Temos como propósito, fortalecer a postura do ser humano em seus valores sócio-históricos, linguísticos e culturais aprendidos, tais como: a criticidade, a sensibilidade, a funcionalidade das ações sociais da vida cotidiana em sua coexistência, a criatividade diante das situações difíceis de convivência. Queremos formar seres humanos com

dignidade, identidade e projeto de futuro com uma Gestão Democrática, participativa e colegiada.

Por sua natureza social e configurada na diferença humana, pretendemos desenvolver uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões dos projetos e formas a situar o cenário institucional e educacional da atualidade. Nele está contida a tendência pedagógica sociocultural a ser praticada na ação docente, bem como o sistema de avaliação e a prática disciplinar desenvolvida pelos diversos profissionais que dela participam.

As metas aqui propostas se efetivam em parceria com toda a sequência das modalidades de ensino oferecidos e com o real comprometimento dos profissionais que o elaboraram. Esta proposta tem seu fundamento na construção de um conhecimento acessível que não é pronto e acabado em si, mas que está em permanente avaliação e/ou reformulação, de acordo com os avanços dos principais paradigmas educacionais da atualidade

E nesta visão que observamos como a educação escolar vem percorrendo um caminho socialmente instituído por padrões de acessibilidades previstos em leis que regem os critérios de condução das matrizes políticas educacionais para demarcar os eixos que devem ser criteriosamente observados nas práticas pedagógicas constituídas em espaços que constituem toda e qualquer instituição, direcionadas ao êxito e à formação da cidadania ativa no sujeito e da ação dele. Com diferentes esferas contextuais, que por sua singularidade socioeducativa necessitam de bases teóricas, conceituais representativos dos ideais filosóficos, políticos e educacionais vigentes. Definindo-se num conjunto de ideias que por sua natureza objetiva servem para direcionar a clareza e a organização do trabalho desenvolvido numa determinada instituição de ensino.

Elencando, para tanto as formas elementares de suas bases curriculares e ou estruturais geridos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno como ser histórico, cultural e social que não se resume somente em um condicionante determinado, mais na pluralidade e diversidade humana. Prevendo, portanto adequação na propostas e programas, recursos, metodologias e instrumentos auxiliares do ensino adequados, para dar um sentido e significado a aprendizagem / ou a identidade e cultura de modo articulado e operante (Andrade, 2009).

Neste sentido, o currículo para diversidade deverá apresentar um sentido amplo e aprofundado nos enfoques culturalmente instituídos, operantes e sediados com base na

experiência que os sujeitos sociais definem na prática e na produção do saber de cunho ativo, participativo e envolvente. Situando os conteúdos, os contextos, as metodologias, os recursos e os indivíduos atores, produtores e produto deste saber.

É nesse contexto que a legislação brasileira garante indistintamente a todos uma educação básica acessível, com parâmetros de aprendizagem centrada nas potencialidades do sujeito, ao invés de impor aos alunos rituais pedagógicos tradicionais e preestabelecido pelo déficit latente no processo de avaliação da aprendizagem. Assim, o direito à educação escolar, em qualquer nível de ensino, é previsto em lei, e o atendimento educacional desenvolvido na escola regular ao aluno devem ter viabilidade na garantia de acessibilidade; requerendo para tanto, o provimento de condições básicas como reformulação de seus programas educacionais com foco numa política linguística. Nessa perspectiva, a ideia central da acessibilidade é uma mudança na forma de entender os meios que demarcam os contextos e situações de acesso e permanência com êxito no decorrer da vida escolar (Sasaki, 1999).

Tais eixos são os marcos teóricos e conceituais básicos oriundos da nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), que visam a uma revolução de valores e exigem mudanças e/ ou adaptações na estrutura pedagógica, na forma de preparar o sujeito para o exercício da cidadania. Então, a escola de educação básica deve buscar os instrumentos necessários a sua tarefa de educar de forma contextualizada e espaços sociopolíticos constituídos para fins de garantia de seus direitos a educação com êxito em todo o seu processo de escolarização.

Somados as recomendações da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, além de outras leis, decretos e portarias, que clamam pela igualdade de condições e acessibilidades a todos direito à educação, colocando os critérios de importância que as instituições devem dar as adequações de seus espaços, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiências ou não .

Por isso, as transformações e exigências do mundo contemporâneo requerem mudanças no interior da escola, para que ela possa oferecer aos seus alunos o nível de qualidade do ensino a que tem direito. Assim, para que a escola regular e inclusiva possa melhorar seu trabalho em direção à prática pedagógica contextualiza em matrizes de flexibilidade curricular necessária as reais potencialidades e possibilidades cognitivas e

linguísticas é preciso repensar e ressignificar os meios que demarcam sua pluralidade cultural enquanto uma escola para diversidade dentro do novo contexto de exigências sociopolíticas. Dessa forma, a educação escolar torna-se um instrumento para a construção de uma instituição mais justa e eficaz no processo da constituição da cidadania ativa.

Portanto, a proposta pedagógica é um fato e sua proposição é fruto de um objetivo maior que é o ensino de qualidade para os alunos oriundos da demanda social, independentemente de suas condições humanas, limitações e singularidades ou diferenças.

A educação escolar é aqui vista como um desafio emergente das bases sociopolíticas e filosóficas da atualidade para reerguer suas práticas, com foco no ser humano no propósito de humanizar (Mendonça,2008).

Estabelecendo, assim objetivos para o processo educativo que visa a humanização do ser humano, tendo em vista as suas diferenças e possibilidades de se situar no interior de uma realidade plural , situada em constantes diálogos com ele mesmo e com o outro num paralelo de troca de experiências , convivências e equivalências equilibradas pela consciência crítica capaz de pensar a si e ao outro , e agir em favor de si e do outro , com vista à transformação do espaço e da proposta de educação escolar estabelecida e /ou determinada a sua realidade

Partindo deste ponto de vista tonou-se necessário observar os seguintes parâmetros:

1-OS FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A política de educação da atualidade tem ênfase numa gestão de inclusão escolar concentrada, tendo em vista que o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania é um instrumento social sugerida para viabilizar a prática de escolarização, da convivência com a diversidade, diferenças culturais, individuais e abranger o aluno com deficiência no ensino regular.

Tal política aponta para a democratização da educação no espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentam deficiências e da dicotomia existente entre o ensino comum e o público-alvo da educação especial por meio do uso do AEE nas

escolas de educação regular. Que devem apresentar instrumentos de referência pedagógica, acessibilidades e de aprendizagem em experiências de interação em diferentes ambientes e complexos fatores focalizados nas potencialidades dos sujeitos que dela participam (Oliveira, 2005).

Dessa maneira, a proposta de formação docente considera essencial assegurar aos seus professores a reflexão acerca da flexibilidade curricular adotando os eixos pedagógicos com estratégias de ensino contextualizadas, programadas e articuladas de maneira organizadas para atender às características marcantes de sua clientela.

Para que isso ocorra, o corpo docente precisa organizar-se estrutural e pedagogicamente. Observando criteriosamente as suas formas de gerenciamento dos serviços educacionais no decorrer de todo o processo de escolarização, de modo que as particularidades dessa diversidade instalada nos lócus educativos e no espaço da sala de aula, sejam dinamicamente pontuados em práticas condizentes as diferenças sociais existentes entre os vários atores que o constitui, paradigma que tem como base a inclusão social e educacional no contexto de democratização do ensino, assegurando o acesso e a permanência com qualidade no processo escolar de todos os alunos.

No decorrer desta abordagem, então ao se tentar demonstrar um caminho possível na construção de uma proposta visionária para a diversidade, evidenciam-se a compreensão dos limites e as contradições gerados por esta prática, na medida em que ela necessita romper com a proposta tradicionais de ensino, pautando-se pela redefinição de sua identidade plural e diversificada.

Deseja-se, portanto, por meio deste pensamento político pedagógico, possibilitar ações educativas, ou seja, um sonho que se situa ponto a ponto e processualmente articulado até que se torne realidade.

Trata-se de vislumbrar uma realidade a ser conquistada, a partir da leitura dos parâmetros normativos definidos no atual BNCC para os diferentes níveis de ensino em suas especificidades, que proporcionem um fazer pedagógico articulado, coletivo e cheio de singularidades em busca da construção de um sujeito cidadão que se faz no contexto social e pela história.

Esse desejo é político, porque envolve posicionamentos e opções que foram tomadas pela coletividade em prol de uma transformação – romper com práticas pedagógicas desvinculada da vida. E caminhar em rumo de uma ação pedagógica que viva e conviva com as diferenças, com respeito a cada educando, potencializando-os, de

maneira a ampliar conhecimentos que lhes permitam interferir na realidade em que vivem, como construtores de uma história que lhes garanta qualidade de vida, como direito de todo cidadão.

Assim, o fazer é pedagógico representa, portanto, uma consolidação da autonomia institucional garantindo tempo para leitura, pesquisa e realização de um trabalho coletivo, colaborando para a melhoria do cotidiano e aprimorando o zelo e cuidados em todas instalações físicas para termos um ambiente atrativo de trabalho e estudo.

Toda instituição, por excelência, é um lugar de produção de saber, todavia devemos atentar para outros tipos de saberes, não tão palpáveis, como os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, resultados de avaliações, cujo foco está na relação professor ensinando – alunos aprendendo. Talvez devamos dirigir nossas atenções para os complexos e muitas vezes invisíveis cenários sociais transpassados por diferentes eixos, controvérsias e tramas, que transformam os seres humanos em sujeitos de relações de produção, significação e ressignificação

Ensinar e aprender são movidos pela ânsia, desejo e / ou paixão embasados em um conjunto de concepções que dão rumo a estas atividades. Trata-se de desafiarmos a rever as bases teóricas que vêm fundamentando a educação escolar, da qual procede a crítica de que ela tem brechas e espaços a ser redefinidos, à luz dos eminentes avanços no terreno das ideias educacionais.

Cabe, portanto, refletir: - o que fazer com num cenário que engloba diferenças humanas, códigos e linguagens que circulam entre conteúdos, áreas de conhecimentos, processos e eixos de avaliação do saber entre outras manifestações? Como idealizar esse desenho curricular, numa proposta de formação docente para atender à diversidade? Como definir seus rascunhos no emaranhado de linhas e entrelinhas habituais e diárias de ações e reações? Todo conteúdo de ensino envolve, sentidos e significados, sistemas de código constituído de signos linguísticos direcionado em sua própria maneira de representar, linear, pautar e situar os diferentes saberes sociais existentes.

Logo, para decodificar qualquer sistema, é necessário identificar os sentidos em diferentes campos de significados que o constituem e lhe dão os dados da realidade. A dificuldade de tal caracterização aponta, paradoxalmente, a primeira e maior necessidade da instituição escolar. Instituir alternativas de implementação da flexibilidade curricular num espaço escolar planejado para atender a diversidade humana.

Repensar acerca dessas questões envolve uma visão filosófica do sujeito que se deseja formar, e ao mesmo tempo uma concepção sócio-histórica do mundo e da vida, e que traz para nós, um misto de aspiração, ansiedade, a alegria da liberdade de busca da nossa própria construção, mas também a tristeza, a angústia e a dúvida da incerteza, mas primordialmente a vontade de construir e de realizar um projeto em que a Educação escolar ocupe um cenário preponderante ressignificado, prazeroso, harmônico, mais entusiasmo em participar de planos, programas e tomadas de decisões e menos conflituoso e, desafiando as dificuldades que marcam o jogo de nossa essência institucional.

Neste contexto, as mudanças na sociedade apontam uma nova visão paradigmática, impulsionada pelo pensamento científico, sociológico e tecnológico, princípios que se fundamentam na construção da sociedade inclusiva, a partir de pressupostos da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que propõe que “todas as crianças devem aprender juntas independentemente de suas necessidades”.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 situa como princípios da educação, o respeito à liberdade e o apreço a tolerância. Tratar da diversidade humana na escola não é, portanto, apenas uma forma de atender ao que se define como princípio constitucional de pluralismo de ideias. Mais vai além dessa premissa, no sentido de instituir no contexto e espaço escolar um ambiente de harmonia, entre variedades de gêneros, cor, religião e comportamentos valorizados em todas as situações, tanto dentro, quanto fora da sala de aula.

Neste contexto, a elaboração desta abordagem viabiliza a pluralidade de ideias, por meio da relação dialógica e traça novos horizontes. É um desafio construir a identidade por meio deste documento, cuja proposta se respalda na formação de cidadãos críticos capazes de construir sua própria história. Desta forma, a proposta aqui descrita fundamenta-se numa visão sociocultural interacionista e antropológica de Educação.

Historicizar a educação concentrada nas diferenças humanas é uma questão complexa, pois envolve uma diversidade paradigmática quais sejam: acessibilidade, inclusão, identidade cultural o que caracteriza a representação social em cada momento histórico.

Portanto, repensar a função social na forma de subsidiar a formação docente para a educação básica para a diversidade, não poderá perder de foco os eixos normativos e

instrutivos previstos em lei, contextualizado numa sociedade pautada pela globalização do saber. Frente aos princípios da educação inclusiva que ressurgiu na maneira de tornar acessível o conhecimento, cuja ferramenta é condição sine qua non em instituição escolar em constante busca de ressignificação e transformação. O redimensionamento das práticas sociais e pedagógicas fundamenta-se na filosofia da inclusão.

E oportuno observar neste instrumento que os processos de organização da educação básica na escola deverá contemplar também ações que demarcam a implementação de mudanças na organização curricular, como também no planejamento e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico para instrumentalizar a reorganização de um desenho curricular, contextualizado, interdisciplinar, integrado e constituído por uma gestão educacional coparticipativa, dialogada e instituída para promover a Formação Humana Integral dos sujeitos inseridos em seu contexto educacional.

2- OS FUNDAMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS DA/NA AÇÃO DOCENTE

Os desafios que o professor enfrenta são muitos, para construir, de fato, uma educação para a diversidade. Entre outros, identificamos como essenciais: a garantia de acesso à educação de qualidade nos níveis educacionais oferecidos; a qualificação dos profissionais para que promovam a inclusão de todos nas atividades realizadas na escola e nas salas de aula e, finalmente, o desafio de educar na diversidade, isto é, uso de estratégias de ensino que, simultaneamente, rompem com o modelo tradicional de funcionamento da sala de aula e propiciem oportunidades mais igualitárias de aprendizagem para todos os estudantes.

A qualidade da educação que enfatizamos representa a melhoria na aprendizagem de todos os estudantes e, conseqüentemente, o aumento nos índices de aprovação. Portanto, a melhoria na qualidade do ensino representa, inversamente, o combate à exclusão através da redução do fracasso e da evasão escolar. Reforçamos que o Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação para Todos – O Imperativo da Qualidade (UNESCO 2005a), a qualidade em educação tende a ser definida com base em dois princípios:

“O primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Conseqüentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação

na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional". (p.17)

Desse modo, os conhecimentos de base disciplinar previstos nos currículos nas várias etapas escolares, devam ser saberes que vão se acumulando em camadas cada vez mais complexas à medida que os estudantes passam para níveis educacionais mais elevados além do processo de aquisição de valores e atitudes relevantes para a realização do papel social de cidadão. A qualidade também se refere à educação como um processo de aquisição de valores e atitudes relevantes para a realização do papel social de cidadão.

Destacamos que no contexto educacional brasileiro, apesar da existência de políticas públicas que garantem direitos igualitários à educação como a Constituição Federal 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 1996, inúmeros são os grupos sociais em situação de desvantagem socioeconômica e que permanecem à margem do sistema educacional, como é o caso, por exemplo, de pessoas com deficiências, de crianças, homossexuais e jovens indígenas, quilombolas ou daquelas que vivem em áreas remotas ou nas ruas. Por outro lado, as crianças, jovens e adultos, de grupos vulneráveis que têm acesso à educação, com muita frequência, encontram-se em permanente risco de exclusão por razões distintas, entre as quais, podemos citar a crença de que esses estudantes não são capazes de aprender, o não acesso a determinados conteúdos curriculares e a experiência contínua de discriminação e maus tratos sofridas tanto na família como na escola (Ferreira et al. 2002, SCS 2003).

É importante ressaltar aqui que durante o processo de escolarização, a diversidade humana representa as diferenças nos estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações de cada estudante. Diferenças essas que devem ser reconhecidas, compreendidas e valorizadas pelos educadores como um recurso importante para ensinar a todos de forma igualitária e de valorização (Salamanca, 1994).

A construção de uma educação para a diversidade deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de qualificação profissional docente com vistas a prepará-los pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sociocognitiva e experiencial dos estudantes por meio de enriquecer conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social. Nesse sentido a formação continuada passa a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de

construção de um novo perfil profissional do professor (Nóvoa, 1991; Estrela, 1997; Gatti, 1997; Veiga, 1998).

Essa formação consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica. Sobre esta orientação, Imbernón afirma:

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

Construir uma educação na diversidade significa, portanto, ensinar em um contexto educacional no qual as diferenças individuais e entre todos os membros do grupo são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem. Ao realizar a flexibilização e o enriquecimento do currículo, com a ativa participação dos seus estudantes, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno.

Educar para a diversidade constitui-se, portanto, associar esses elementos no processo de ensino-aprendizagem. O planejamento escolar e o plano de aula devem ser elaborados com base nas características de aprendizagem de cada estudante, igualmente, a organização das atividades de sala de aula deve privilegiar grupos de trabalho colaborativo e o apoio mútuo entre os alunos. Somente assim, a dinâmica de aula ganha características que são responsivas a todos os alunos e nas quais todos possam participar com sucesso, ou seja, criar oportunidades de aprendizagens igualitárias.

Essa abordagem mais inclusiva oferece orientações para que o professor rompa gradualmente com práticas pedagógicas homogêneas que se configuram por um conteúdo curricular, uma aula, uma atividade e um mesmo tempo de realização de atividades para toda turma.

Garantir a qualidade educacional e promover a qualificação profissional de professores para construir uma educação para a diversidade não é tarefa fácil. Devemos estar conscientes de que o processo de mudança acarretará conflitos, inseguranças, desacordos entre áreas de conhecimentos e dúvidas que podem nos imobilizar. Contudo, as mudanças são necessárias e urgentes e, para alcançá-las é preciso estabelecer parcerias, realizar trocas e compartilhar experiências boas ou que não tiveram muito

sucesso. Assim, superando as barreiras que nos imobilizam e atemorizam, seremos capazes de construir uma educação mais justa e igualitária, mais humanizada para cada sujeito que representam a diversidade existente na demanda social, a ser abrangida pela educação básica.

3 - OS OBJETIVOS DA AÇÃO FORMATIVA. NA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Compreendendo a necessidade de observar os pressupostos teóricos, expressos no rol das leituras que fundamentam a revisão bibliográfica indicativa e subsidiária deste artigo e nos autores que embasam a elaboração da proposta em estudo, podemos contemplar o modo alienar dessa realidade latente, manifesta em torno de posturas mistas, conteudistas, tradicionais e cognitivas-construtivistas em que se encadeiam o processo de desenvolvimento da ação pedagógica do professor no campo organizacional da educação básica, as quais são de diferentes naturezas subsidiárias, decorrentes da formação profissional trilhada pelos professores em sua abordagem convencional, singular e específicas.

De modo que é indispensável analisar os condicionantes sociais e culturais implícito na proposta educativa situada no tempo e no espaço contemporâneo com vista à organização de instrumentos essenciais para o desenvolvimento da dinâmica da formação docente

Reportando para isso as vertentes elementares expressas no processo de preparação do professor para o exercício da atividade de ensino sob o foco da ação de:

- Planejamento colaborativo;
- Implementação de ferramentas interativas e tecnológicas que demarquem o conhecimento no uso correto das mídias digitais no contexto do ensino das disciplinas;
- Prática educacional e social participativa.;
- Visão estratégica;
- Cidadania ativa.

Cada uma destas variáveis deveria refletir modos de aferir no interior da instituição de ensino, a interação entre quem ensina e quem aprende por meio da comunicação transdisciplinar de forma didática. Morin (2000). E neste sentido que a

proposta de formação e qualificação de professores no contexto da diversidade humana e cultural, aqui estabelecida possa figurar a dinâmica da flexibilidade e finalidades desenhadas nos seguintes objetivos:

- Situar a reflexão acerca dos fatores operacionais de uso dos processos de informação disponíveis, multiformes e multifacetadas na dinâmica da interação social presente no campo de formação acadêmica do professor para o exercício da função docente;
- Subsidiar a ressignificação da ação de gerir as formas de produzir conhecimentos personalizado entre o que é pessoal, social e cultural situado na flexibilidade curricular e determinado no ato de conceber ferramentas dinâmicas de condução das informações relevantes para a qualificação do professor da faculdade de química e física;
- Estabelecer de forma cooperativista e delegada os mecanismos e instrumentos auxiliares do processo de ensino em rede de comunicação e informação organizados no tempo e no espaço operacional da sala de aula e fora dela;
- Dialogar acerca do juízo de valor determinado em premissas que repercutem a ideia de fortalecimento das práticas articuladas entre respeito, empatia, aceitação das diferenças humanas, interação social e ética profissional;
- Repensar as formas de aplicação dos conhecimentos didáticos estratégias avaliativas do processo de ensino-aprendizagem e mediações pedagógicas por meio dos recursos tecnológicos e/ou mídias educacionais: softwares de apoio, aplicativos de realidade virtual, blogs, tecnologias assistivas, entre outros.

4- REPENSANDO OS MODELOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO NA ATUALIDADE

Os mecanismos operacionais e estruturais definidos para promoção da / na formação do professor estão necessariamente prescritos em enfoques circunstanciais de benefícios e incertezas, determinados por diferentes aspectos que subsidia o currículo em sua organização, finalidade e particularidades (Aguiar,2000, Freitas, 2002; Scheibe, 2007)

Tais particularidades concentram disciplinas em áreas específicas, distintas e separadas em eixos tradicionais da formação acadêmica, inicial e provisória do professor para lecionar.

Neste caso específico, as matrizes definidas para a formação do professor situam-se na ideia de atribuição com destaque no ato de adquirir habilidades para dedicar sua ação às possibilidades e propósitos da prática docente, e instituir uma mediação com o contexto do ensino em que está inserido. Criando e recriando estratégias para a diversidade das interações socioeducativas, consolidando assim a ressignificação da prática profissional inovadora que a escola planejada para a diversidade necessita. (Gatti, 2010 e Kenski, 2008).

Sob este ponto de vista, observamos a necessidade de reorganização e ordenação de elementos essenciais para compor os eixos concretos e determinantes na dinâmica da contextualização da formação do professor na perspectiva social e cultural da diversidade inserida no núcleo da ação educativa. (Gatti, 2010).

Além da exigência da flexibilidade no planejamento, redimensionalização do papel social e cultural na ação pedagógica na educação básica, há a urgência de propostas inovadoras, multifacetadas, multiformes e visionárias pertinentes a formação e qualificação docente na atualidade.

Logo, os fatores que demarcam a possibilidade de inovação têm em Castells, (1999), um ponto de referência por situar como elementares e essenciais ao processo da aprendizagem de forma significativa e caracterizados por eixos organizacionais. Entre eles, citamos:

- Dinamismo operacional;
- Mecanismos instrumentais auxiliares, estratégias e recursos de ensino;
- Criticidade, criticidade articulada entre processos transdisciplinares e prática pedagógica;
- Autonomia, alteridade e originalidades dos sujeitos produtores do saber.

É nesse sentido estrutural que a interatividade entre estes condicionantes possibilita uma interface operacional dinâmica mediatizada por mecanismos de informação e comunicação que não é determinada na uniformidade do processo de aquisição do conhecimento, capacidade e complexidade de organizar, planejar, obter e gerir informações.

Tal ação exige, portanto, uma relação cooperativista, compartilhada e delegada de forma colegiada num planejamento organizado em equipe; para compreender as forças e fragilidades existentes no campo operacional das práticas docentes.

Então, necessário se faz repensar os instrumentos e elementos presentes no centro das ferramentas e mecanismos representativos da força matriz desse sistema para aperfeiçoá-las na dinâmica de criação e recriação da prática didático-pedagógica em parceria colaborativa, sem deixar de observar os fluxos determinantes das fragilidades presentes na formação do professorado da faculdade de química e física após redimensionar as partes dessa fragilidade, transformando-as em forças.

Considerando a ação didático-pedagógica na perspectiva sociocultural como um novo aspecto figurado da docência sob a regência representativa e auxiliar das tecnologias digitais de informação e comunicação. Schreber (2007).

Cati (2010) observou que a regência representativa presente nas mídias digitais defendidas por Scheibe (2007), são as bases da construção de juízos de valor social e cultural determinante da ação docente equilibrada no respeito às diferenças humanas existentes, suas possibilidades e potencialidades em compreender, situar-se e produzir saberes sob o ponto de vista ético e moral.

É neste cenário, que a perspectiva sociocultural de alteridade e empatia se apresenta gerida nos fundamentos da interatividade, convivência humanas multiformes entre sujeitos sociais determinantes dos eixos situacionais de ensinar e aprender, inseridos numa nova roupagem cultural contemporânea contextualizada na inter-relação entre sujeitos sociais e interconexão em espaços e campos virtuais. Enquanto instrumentos essenciais - produtos e produtores do conhecimento. Gatti (2016)

Portanto, o panorama de relacionamentos sociais e culturais estão mapeados no valor da flexibilidade dos meios operacionais que advêm das formas de condicionar as ferramentas ou mecanismos digitais de comunicação e informação em diferentes possibilidades de uso no tempo e no espaço, dentro e fora da sala de aula. É neste espaço-tempo, que as tendências tecnológicas digitais devem impulsionar a transição da cultura humana de forma global e conseqüentemente, a necessária adequação das propostas de formação do professorado. Rosa (2013)

Contextualizando-se aqui uma visão de valorização dos meios, esferas e papel social do professor como, instâncias e elementos complexos, necessários ao desenvolvimento da perspectiva social e cultural no contexto educacional contemporâneo.

É oportuno verificar como redimensionar a formação intelectual e universitária do professorado da faculdade de química e física na coerência lógica prevista para o

desenvolvimento do trabalho pedagógico com foco no enfoque sociocultural previsto na proposta em construção.

Também se faz necessário um olhar aguçado acerca dos que determinam o quadro panorâmico para a formação do professor de ciências previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior; PNE – Plano Nacional de Educação; BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Outro fundamento importante ao diálogo acerca da formação do professorado, gira em torno de três pilares inerentes ao contexto da proposta de formação, a saber:

- Pilar linguístico;
- Pilar social;
- Pilar cultural.

O pilar linguístico é o mais básico e faz referência aos mecanismos, às regras que envolvem os formatos comunicacionais e entendimento auditivo, escrito e capacidades de expressão fluente, clara e coerente.

O pilar social evidencia a função e natureza da proposta organizada para fins de convivências, interatividades, inter-relações determinadas na amplitude sociocultural entre os sujeitos inseridos no campo operacional da proposta.

O pilar cultural aborda as variadas formas de linguagens que engloba o falar, modo de ser e comportar, diante do que é novo e no entendimento da bagagem intelectual que prepara o sujeito para convivência.

5 - OS TIPOS DE MODALIDADES FORMATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A cultura tecnológica racionalizou os pilares linguísticos e sociais da comunicação e informações em número e formatos. Os aplicativos de realidade virtual, como, por exemplo, a robótica, o google sala de aula, e importantes ferramentas de uso operacional rápida, eficaz e sistematicamente dinâmico, tornaram-se fundamentais no que tange ao tratamento de bases e dados de variadas áreas do conhecimento. Os saltos tecnológicos, principalmente, nos últimos anos, aceleraram o desenvolvimento em várias esferas da realidade social, afetando o modo de vida ao oferecer uma pluralidade de funções, sobretudo em relação à atividade comunicacional e, conseqüentemente, na ação pedagógica.

Nesse contexto, movimentam-se consideravelmente os espaços educacionais para abertura de novas modalidades de ensinar e aprender para além do uso de videoaulas, videoconferências, telecursos entre outras formas de promover a escolarização.

As modalidades formativas têm evoluído em consonância com as mudanças de perspectivas socioculturais, linguísticas e educacionais.

A educação on-line, presencial, semipresencial ou híbrida, monitoria, intercâmbios culturais, tutoriais e outros tipos de acompanhamento pedagógico multiformes e digitais estão situadas como modalidades formativas previstas em algumas instituições de ensino superior.

Entretanto, é importante observar que o professor necessita ter segurança e conhecimento do uso e operacionalização do processo de formação em rede, para instrumentalizar, orientar e conduzir com eficiência, de modo que os sujeitos inseridos na atividade formativa possam exercer a autonomia no processo de aprendizagem. Nonato (2006)

Logo, os recursos e/ou ferramentas geridas por tecnologias digitais no contexto educacional contemporâneo poderiam mediatizar relações básicas; porém sem substituir o sentido da inter-relação da modalidade formativa da educação em sua forma de promover a comunicação. O que evidencia as possibilidades oferecidas pelas modalidades e mídias contemporâneas são a organização dos fatores que demarcam a sistematização em perspectivas atuais. Kenski (2008).

Então, o desafio de mudança de perspectiva na forma de subsidiar modos e /ou maneiras de promover a ação formativa na instituição de ensino superior está necessariamente situada em eixos sistemáticos na organização de modalidades, uso de instrumentos auxiliares e particularidades da prática pedagógica.

6- OS CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO E AS EXIGÊNCIAS EDUCACIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

A velocidade de informações e ferramentas de comunicação existentes na dinâmica social da atualidade vêm exigindo do professor uma gama de competências, capacidades e habilidades para subsidiar sua prática pedagógica que conseqüentemente impacta nas demandas específicas sobre sua regência.

O docente é visto neste contexto, como um referencial de saberes sistemáticos e definidos na forma de direcionar sua atitude e papel social. Até porque, ele é observado sob o ponto de vista intelectual, como um sujeito capacitado para exercício da docência.

Assim, sua inserção na cultura letrada tem base na capacitação constante e permanente. A começar por representar amplo sentido ao exercer sua prática profissional no patamar social que se insere.

Deste modo, exige de si mesmo um vínculo específico do conhecimento sobre sua regência e a forma de situar a prática compartilhada de saberes com outras pessoas. Não se trata apenas de transmitir conhecimento, mas de mediar a inter-relação entre o conteúdo, o aluno e o instrumento. Auxiliar a ação pedagógica, de forma política e efetiva com a vida real

E neste contexto, as demandas sociais presentes no campo educacional das contemporaneidades estão tornando cada vez mais complexas o desenvolvimento da prática pedagógica. Em virtude da necessidade de atender às especificidades socioculturais da diversidade social inserido com os parâmetros da educação inclusiva e padrões de acessibilidade na transmissão de informações considerados num tempo escasso, diverso e repleto de inovações.

Logo, mediação do conhecimentos didático-pedagógicos, as estratégias avaliativas e de ensino-aprendizagem, necessitam ser repensadas e redefinidas para atender às demandas do sistema educacional e potencializar conhecimentos e a aplicação de tecnologias educacionais e mídias sociais: softwares de apoio, ambientes virtuais, blogs entre outras ferramentas de apoio. Moran,2015)

É nesta vertente que compreendemos a abrangente condução do exercício da docência, face à transversalidade que a proposta de formação, aqui desenhada, considera necessária, emergente na dinâmica da condução didático-pedagógica e de cunho sociocultural, democrático e colegiado. Para o alcance dos objetivos previstos e da reflexão em torno das modalidades de ensino, fatores que dinamizam o processo de aprendizagem significativa, elencamos os seguintes conteúdos temáticos que a perspectiva social e cultural da atualidade instiga para formação do professorado:

- Saúde, inteligência e competência emocional no trabalho docente:
- As tecnologias, mídias digitais e sociais no contexto educacional contemporâneo:
- Parâmetros curriculares para a educação no novo tempo;

- Professor conteudista ou educador social;
- Abordagens socioculturais e interacionistas no contexto educacional Brasileiro;
- A Universidade e a racionalização dos meios digitais na formação do professor;
- A avaliação da/na aprendizagem, processos dialógicos na construção da cidadania ativa;
- Fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, sociais e culturais da educação;
- Inclusão da diversidade humana e os padrões de acessibilidades previstos para o desenvolvimento educacional na sociedade contemporânea.

A contextualização e organização da gestão de conhecimento desenvolve-se , portanto concentrada em dois eixos: **o eixo administrativo e o pedagógico**. O eixo administrativo é composto pelo gestores -diretora e vice-diretora, assessorada por um grupo de professores qualificados em curso de gestão administrativa. Já o eixo pedagógico é composto por uma vice-diretora pedagógica. Especialistas em educação, coordenadores pedagógicos e uma equipe docente composta por professores e professoras, de diferentes habilitações. Além de professores especializados em educação especial para atuar no atendimento educacional especializado. com uma proposta pedagógica embasada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), que prioriza e flexibiliza curricular e sua adaptação as possibilidades e potencialidades dos alunos e alunas inseridos na realidade instituída pela escola com a intenção em estar assegurando aos alunos o acesso a um currículo diversificado que venha promover seu desenvolvimento integral, tendo como intuito o conquistar da evolução holística dos educandos, priorizando dessa forma, as faculdades sócios-emocionais, o histórico de vida de cada sujeito, assim como, a história de vida de cada, levando em conta o atual contexto instituído pela exigência de uma pratica pedagógica que versa acerca das sustentabilidade dos sujeitos sociais instituídos em projetos e programas que possam inserir o corpo docente e o corpo discente numa construção coletiva voltada para a realiade local, regional e diversa.

Tal proposta pedagógica é elencada para a potencialização do processo de ensino e aprendizagem. Que por sua dinâmica articulada. Identifica por meio de diálogo entre os gestores e docentes qual a conexão dos conteúdos no planejamento com os eixos da BNCC, do projeto político pedagógico que a instituição educacional planeja e executa sob as

orientações dos parâmetros políticos e normativos da legislação vigente, sistemas e secretarias de ensino de estado de Educação. Os quais estão embasados na Coerência sistemática na implementação de um currículo flexível e integral, organizados nos eixos de sob três importantes aspectos a serem tratados nas diversas áreas do conhecimento sob os seguintes enfoques.

- Respeito às diversas sócio culturas e suas inter-relações no espaço e tempo.
- Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica.
- Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, a prática pedagógica, passa por processos de planejamento, articulação de ações para o alcance de transformações significativas em seu ambiente educacional como uma maneira de acompanhar os parâmetros da gestão do conhecimento e mecanismos de inovação da educação traçados as escolas. Iniciando pela ampliação dos espaços físicos, criação de laboratório de informática, laboratório de ciências físicas e biológicas, sala de leitura, sala sensorial. Espaço de convivência e tutoria. Clubes juvenis, sala de arte terapia, salas climatizadas, janelas de vidros, tvs de última geração, enfim, o ambiente se torna inovador, organizado em consonância com a BNCC/2018, que valoriza uma educação humanística, inclusiva e equitativa, essa iniciativa inovadora no cenário escolar, provoca paulatinamente o compromisso da instituição com a gestão do conhecimento articulado na inclusão e melhoria da educação, correspondendo aos princípios fundamentais tanto da LDB/1996 quanto da BNCC/2018.

De modo que as condições básicas de ensinar e aprender, são mais acessíveis para seu desenvolvimento acadêmico e social. Conforme as diretrizes da BNCC/2018, essa modalidade de ensino propõe um currículo: flexível, dinâmico e inovador que engloba tanto o conhecimento formal quanto o desenvolvimento de competências sócio emocionais. Desenvolvido num ambiente acolhedor e mais interessante para os educandos e educandas.

7 - A DURAÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA

A duração da ação formativa está organizada de acordo com os objetivos definidos no Projeto Político Pedagógico e será desenvolvida no decorrer de cada ano letivo. Obedecendo às especificidades da proposta de qualificação profissional em serviço, como

um instrumento de formação continuada e complementar com vista à ressignificação da prática docente.

Elencamos algumas atividades a curto, médio e longo alcance para realização são realizadas da seguinte forma:

- **Curto prazo:** jornada pedagógica, seminário temático, videoconferência, workshops com duração de um a dois meses.
- **Médio prazo:** plenárias temáticas em mesa redonda e grupos de estudos. Socialização de resultados e planejamento estratégico. Duração semestral.
- **Longo prazo:** cursos de capacitação e qualificação profissional. Lato sensu e stricto sensu a ser desenvolvido de acordo com a necessidade da instituição em processo de continuada de formação continuada de seus professores. A Duração desse processo varia de acordo com a especificidade do curso, que poderá ter uma duração de 1 ano, 2 a 3 anos.

8- CONCLUSÃO

Partindo-se do princípio de que a perspectiva de mudança educacional advém da ruptura tradicionalista de instrução programada por conteúdos, situações e práticas docentes mediatizadas no repasse de conhecimentos sem a flexão e participação ativa dos sujeitos. Endossamos na ideia de construir uma perspectiva sociocultural para a educação da diversidade, como o exercício da ação reflexiva, tornando-se a orientação fundamental da prática educacional a ser desenvolvida pela proposta de formação docente para o desenvolvimento da escola situada no contexto da concepção Sociocultural. Adotando para isso, um conceito de qualificação profissional que consiste em construir conhecimentos e teorias a partir da reflexão crítica. Assim, coadunamos com estudos desenvolvidos por Schön (1992; 2000), Alarcão (2003), Gómez (1992) e Freire (1978, 1984, 1889, 1991, 1997, 2001) que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos ou movimentos básicos: **o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação.** Aqui entendemos por ação toda atividade profissional que venha orientar o processo de construção de uma educação para a diversidade.

O conhecimento na ação é o conjunto de saberes interiorizados como conceitos, teorias, crenças, valores e procedimentos que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A reflexão na ação é a atenção desencadeada durante a realização da atividade pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito no ato de agir. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a experiência vivenciada. No entanto, **a reflexão realizada sobre a ação e para a ação** é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação e no ato de produzir a mudança necessária no decorrer do desempenho da atividade docente.

A reflexão sobre a ação é consideração observada criteriosamente após a realização da prática pedagógica, sobre os eixos e resultados dessa ação e o conhecimento implícito no ato de subsidiar a prática docente articulada. Neste momento, também poderá ser realizada a relevância sobre a criticidade do ato pedagógico realizado durante a ação. Por outro lado, **A reflexão para a ação** é uma forma de prever e propor alternativas entre linhas para a realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida. No ato de repensar e conduzir de forma permanente o aperfeiçoamento dos professores, em suas diferentes e ações. Enquanto o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2001).

Sobe este ponto de vista, qualificação permanente, é resultante do conceito de condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse aspecto subsidia, o fator observado, compreendido e situado no processo de formação humana através do movimento duradouro de ser mais, numa sociedade em constante mudança:

A educação é permanente não por movimento de uma certa linha ideológica, certa posição política ou certo interesse econômico que exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997).

Consideramos a partir dessas ideias, que a formação docente e sua qualificação profissional apresenta-se envolvida com a gestão pedagógica na/da escola, e deve incentivar a apropriação dos saberes rumo à autonomia, enquanto uma prática crítico-reflexiva, abrangente na vida cotidiana da escola e dos saberes derivados da experiência profissional. Esses processos deverão, portanto, propor situações que possibilitem a troca de saberes entre todas os segmentos sociais que fazem parte da proposta de formação docente para a educação básica desenvolvida no interior da escola, através dos instrumentos articulados de reflexão conjunta. Para tanto, indicados aqui, como metodologia de qualificação e estudo compartilhado; o planejamento e ações conjuntas elencando os seguintes focos e desígnios.

- Educar para a diversidade, garantindo o acesso à educação de qualidade nos níveis educacionais oferecidos na educação básica, sendo espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha a favorecer o crescimento social da comunidade e da sociedade como um todo.
- Desenvolver a capacidade de aprendizagem, postura pesquisadora, autoestima, formação de valores, fortalecimento dos vínculos de convivência comunitária, através de conhecimentos socialmente úteis, a fim de exercer sua cidadania;
- Garantir a qualidade educacional e promover a qualificação profissional de professores
- Instrumentalizar a combinação entre teoria e trabalhos práticos como instrumentos para desenvolvermos habilidades e conhecimentos socialmente útil à comunidade escolar.

9- Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, L. S. Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 17-32, 1996.
- AGUIAR, Maria Aparecida. Os institutos superiores de educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

COSME, António. *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Ana Maria Araújo Freire. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 769-778, 2008.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.
- NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Novas tecnologias, educação e contemporaneidade. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2006.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RODRIGUES, Miriam. *Educação emocional positiva*. Ed. rev. e ampl. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.
- ROSA, Rúbia Oliveira. O potencial educativo das TICs no ensino superior: uma revisão sistemática. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.
- SARAIVA, Aline Cristina Lima Corrêa. Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHEIBE, Lino. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, maio/ago. 2007.
- SOUZA, Aline Teixeira Carvalho; FREITAS, Maria Cristina Martins Alves de Andrade. A interferência da inteligência emocional nas práticas do professor. *UniEVANGÉLICA*, Anápolis, 2016.

Capítulo 4
A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MODELO INTEGRADOR DA
CULTURA DOMINANTE VERSUS AO MODELO INTERCULTURAL
PARA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA

Ingridi Nascimento Batista

Arlindo Gomes de Paula

Luiz Carlos Costa Ferreira

Camila Solange da Silva Lobato

Adriano Ricardo de Campos

Lucas Ferreira Rodrigues

Herica Pimenta Redlinski Almeida

José Adnilton Oliveira

Renato Henrique da Luz

Marcos Antonio Evangelista

Andrea da Conceição Lima dos Santos

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Davi Milan

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MODELO INTEGRADOR DA CULTURA
DOMINANTE VERSUS AO MODELO INTERCULTURAL PARA
VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA**

Ingridi Nascimento Batista

Mestranda do Programa de Pós-graduação de Comunicação Linguagem e Cultura- UNAMA

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Luiz Carlos Costa Ferreira

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

luiz@cff.org.br

Camila Solange da Silva Lobato

Formada em pedagogia

Universidade Federal do Pará.

Especialista em educação especial com ênfase em inclusão

Faculdade integrada da Amazônia- FIBRA.

mila1sol@gmail.com

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

Lucas Ferreira Rodrigues

*Doutorando em Educação Matemática - PPGEM – Unesp
Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA)
elucasfrodrigues@gmail.com*

Herica Pimenta Redlinski Almeida

*Pós graduada em Libras e Educação Inclusiva - IFMT
Rondonopolis, MT, Brasil
herica.pimenta1@gmail.com*

José Adnilton Oliveira

*Faculdade de Tecnologia do Amapá
joseadnilton_ap@yahoo.com.br*

Renato Henrique da Luz

*Mestre em Administração pela USCS
USCS/FATEC
renato.henrique.luz.rl@gmail.com*

Marcos Antonio Evangelista

*Doutor em educação
Universidade Federal de Alagoas- Ufal
marcosevangelista500@hotmail.com*

Andrea da Conceição Lima dos Santos

*Doutoranda em Ciências da Educação
Universidade Christian Business School CBS-Orlando
acls_gu@hotmail.com*

Marcelus Clei da Silva Buraslan

*Gradação em história
Mestre em desenvolvimento regional pela unifap (universidade federal do Amapá)
marcelusburaslan@gmail.com*

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho perpassa o processo escolar indígena no Brasil, a partir do contexto da colonização, apresentando algumas interfaces do processo de inferiorização dos povos indígenas que se deu principalmente por meio da hegemonia branca europeia através do modelo integrador e civilizatório, que engendrou relações culturais, sociais, econômicas e da educação. Dessa forma, o instrumento de controle mais eficaz da colonialidade foi a educação.

De acordo com Faustino (2010), a participação dos indígenas na mão de obra estava condicionada à sua civilização por meio da educação. Considerava-se que a escolarização desempenhava um papel essencial nesse processo, pois, por meio da instrução e da catequese, os indígenas seriam induzidos a abandonar seus modos de vida tradicionais e a se integrar à sociedade dominante. Dessa forma, a educação funcionava como um instrumento para naturalizar a exploração e a submissão dos povos indígenas ao sistema colonial.

Partindo-se de autores que trazem uma abordagem crítica sobre a temática indígena, que ainda consiste no modelo da cultura dominante, e versus a esta perspectiva, apresentou-se o modelo intercultural para valorização da identidade étnica. As argumentações relacionadas ao questionamento foram enquadradas nas seguintes categorias teóricas desta pesquisa: educação indígena, interculturalidade e identidade étnica. O objetivo geral foi analisar a educação indígena ainda assentada ao modelo integrador e o modelo intercultural como valorização da identidade étnica.

Nesse contexto, pensa-se que é válida a imersão no estudo e nas reflexões sobre os aspectos identitários dos povos indígenas que são construídos em sua coletividade e nas tomadas de decisões da comunidade a partir da cultura local, impregnada em toda sua organização social, e a escola constitui-se como um espaço dessas interações.

Tem-se a partir dos autores reafirmar ainda que o processo educacional para o atendimento aos indígenas ocorreu de maneira com que os mesmos fossem educados na fé cristã com o intuito de fazer da cultura europeia a referência a ser seguida. O estudo, nos direciona para com às obras pesquisadas, a partir da pesquisa qualitativa que optou por uma metodologia da análise através da pesquisa bibliográfica, fez-se uma melhor análise compreensivo- interpretativa.

Deste modo, na amalgama dessa análise a seguinte problemática: como se dá uma educação indígena que rompe como o modelo integrador e institui uma educação de formação intercultural necessária para valorização da identidade étnica? E entende-se que a colonialidade mostra uma estrutura social em uma relação de inferioridade com uma cultura europeia cristã que se sobrepõe a outras culturas respaldada nas discriminações sociais codificadas como étnicas e antropológicas, constituindo uma estrutura de poder. Para Quijano (2005, p. 121), “essa colonialidade se refere a um padrão de poder que permeia as relações intersubjetivas entre colonizador e colonizado, e que reflete nas formas de valorização do conhecimento, na divisão racial do trabalho criada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica.”

O referido estudo está estruturado da seguinte forma: 1. Introdução que apresenta o tema, sua importância, justificativa, o objetivo e o problema referente ao objeto de estudo em questão. O desenvolvimento teórico inicia-se com a seção 2.1. A colonialidade integracionista sobre os povos indígenas, dissertando sobre o processo de colonização portuguesa implementada pelo meio de uma educação integracionista, e na seção 2.2. A necessidade de ruptura com o modelo integrador da cultura dominante para uma educação indígena verdadeiramente intercultural. Logo depois, o tópico 3. método da pesquisa que estrutura a pesquisa bibliográfica em tela, com foco na literatura em questão temos a seção 4. resultados da pesquisa que se problematiza às referidas obras e, por fim, apresentam-se as conclusões do estudo.

2. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

2.1 A COLONIALIDADE INTEGRACIONISTA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

A pesquisa demonstra que a educação então foi uma das principais formas que o colonizador buscou para dominar os povos indígenas, já colocados em uma escala inferior da sociedade. Cabe reiterar que essa dominação não ocorre por meio passivo ou

romântico, mas sim pela violenta segregação e inferiorização dos indígenas e pelo extermínio de muitos povos originários, com suas línguas e culturas.

Godelier (1981, p.186), ao reportar-se à legitimidade da classe dominante, afirma que, “[...] todo poder de dominação se compõe de dois elementos indissolivelmente entrelaçados que lhes dão força: a violência e o consentimento.”

Dessa forma, entende Rocha e Deusdará (2005) que a história do conhecimento não pode ser contada em uma trajetória linear (...), dimensionando a relação homem-mundo por intermédio do mero acúmulo progressivo de saberes (...) demonstram irregularidades e rupturas, em vez de um movimento contínuo e retilíneo. Nessas tessituras, é oportuno entender o contexto das investigações de Eni Orlandi (1990), que institui os paradigmas do velho e o novo na educação indígena, diz que os aspectos institucionais contribuem para o apagamento ideológico na produção desses discursos.

A ciência, a política social e a religião, legitimadas pelo Estado, apresentam - se como três modos de abolir a identidade indígena, como cultura diferente e constitutiva da identidade nacional. É pertinente que a referida autora admite que “o apagamento do indígena existe como pressuposto na "consciência nacional". Dessa forma a educação indígena não foi verdadeiramente legitimada no modelo educacional brasileiro. Perdurou por um processo de educação colonialista que constituiu em um aparato político e pedagógico com a finalidade de extinguir as línguas e a negação das culturas dos povos indígenas, bem como a aprendizagem da língua e da cultura europeia obrigatória a todo o continente dominado pelo europeu (GROSFOGUEL, 2008). O texto enseja primordialmente o colonialismo com o intuito de boicotar a cultura dos povos indígenas e empregar o modo de vida do homem europeu, moldando o indígena na cultura portuguesa.

A escola serviu como mecanismo de aculturação dos povos indígenas. Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de serem indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, 2004). “A escola, organizada com um modelo pedagógico alheio as cosmologias indígenas, foi imposta com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador.” (BANIWA, 2013, p. 12).

A violência foi um dos componentes utilizados para o alcance de tais objetivos. Como afirma Godelier (1981), que dentre os componentes do poder o mais forte não é a violência, e sim, o consentimento do dominado em relação a sua dominação e sujeição. Outro elemento da educação colonizadora foi a segregação. Para isso criou-se todo um aparato escolar, composto pelos colégios e as escolas-internato.

Por meio da força e do poder emanados pela metrópole, as crianças indígenas foram retiradas das aldeias e enclausuradas nos colégios com o fito de se tornar mais fácil a missão de destruir suas identidades e subjetividades, pois os ameríndios não conceberam a escola como parte de seu cotidiano, sendo ela totalmente estranha à sua cultura. Entende-se que a busca por uma Para Aranha (1996, p.78), “essa ação contribui para que haja um choque entre os valores pregados pela cultura nativa e os do colonizador.”

O sociólogo Gilberto Freire, na obra *Casa-grande e senzala*, afirma que os primeiros missionários substituíram as ‘cantigas lascivas’, entoadas pelos índios, por hinos à Virgem e cantos devotos. Segundo Aranha (1999, p. 20), “não raro os padres ridicularizam a figura do pajé e os ensinamentos da tribo e condenam a poligamia, pregando a forma cristã de casamento, e dessa maneira começam a abalar o sistema comunal primitivo.”

Aqui se percebem algumas das ações missionárias com o intuito de boicotar a cultura dos povos indígenas e empregar o modo de vida do branco europeu cristão, moldando o nativo segundo a civilização ocidental cristã, mais especificadamente a cultura portuguesa.

Diante disso, é importante a leitura da obra de Orlandi. *Terra à vista*, discurso do: confronto: velho e novo inundo. São Paulo: Cortez, 1990, que:

Esclarecer como os discursos do missionário e do colonizador produzem sentido, silenciando aspectos cruciais da nossa história; de que forma produzem e reproduzem uma visão da nossa origem e da nossa formação, conveniente a um grupo social hegemônico. Mas, ao introduzi-los, em parágrafos recheados de detalhes sobre as práticas indígenas, seus mitos, sua luta como minoria e a discriminação a que são submetidos.

Partindo dessa perspectiva a chegada das primeiras missões composta por missionários da Companhia de Jesus. Faustino (2010, p.98) salienta que o início do processo de colonização, como expansão do sistema mercantil português utilizaram a mão de obra escrava dos indígenas. O colonialismo português não somente discriminou

todos os povos indígenas que aqui se encontravam, mais de forma cruel e desumana impulsionaram suas vertentes de dominação política, administrativa e econômica.

Configura-se, assim, uma relação política e econômica na qual uma nação é subjugada por outra. Dessa forma todo o cabedal cultural, social e religioso dos indígenas era considerado como abominável para uma sociedade que se pressupunha pura e cristã, ocorrendo assim um processo civilizatório e de aculturação que objetivava construir um novo padrão de comportamento para os indígenas: o ser dócil e submisso. Dessa forma, o instrumento de controle mais eficaz da colonialidade foi a educação.

2.2 A NECESSIDADE DE RUPTURA COM O MODELO INTEGRADOR DA CULTURA DOMINANTE PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA VERDADEIRAMENTE INTERCULTURAL

Nessa perspectiva, deve-se enfatizar o contexto da colonialidade integracionista como modelo civilizatório que foi implantado pela via educacional para colonizar e subalternizar os povos indígenas através da cultura dominante europeia, que é evidenciado na história da educação no Brasil que tem ainda no seu bojo uma perspectiva tradicional de padrões culturais, identitários e sociais, arraigados no processo de colonização, vindo da ocidentalização decorrente da forte influência europeia, e posteriormente americana.

Partindo desses contextos é necessário examinar os processos de aculturação e assimilação que ainda persistem no modelo de ensino curricular conservador. A questão da educação, a partir daí é considerada como parte desse projeto integracionista do Estado, foi introduzida entre as populações indígenas no modelo do saber hegemônico colonizador.

É evidente que a educação oferecida era uma educação funcional, distante de uma educação intercultural que daria oportunidade a eles de construir uma postura crítica a partir da realidade vivida. Torna-se imperativo, nesta linha reflexiva desta seção, discutir sobre essa perspectiva curricular colonialista e integradora, e refletir sobre o currículo escolar e as escolas como espaços de política cultural e de identidade na contemporaneidade educacional, para que assim se possa balizar as relações entre cultura, conhecimento e identidade, através do diálogo intercultural, sem a negação ou sobreposição de suas diferenças, seus conhecimentos e suas cosmovisões (Walsh, 2016, p. 29).

Dessa forma, a implantação da cultura dominante europeia deu-se inicialmente pela missão educacional e civilizatória sobre a responsabilidade dos missionários, teve como foco a submissão dos indígenas às normas da metrópole portuguesa, “domesticando-os” e disponibilizando-os no mercado de trabalho braçal. A sobreposição da cultura eurocêntrica em relação a indígena era o principal foco da escolarização, ou seja, civilizar o povo para torná-lo cristão, um cidadão a serviço da coroa portuguesa (Faustino, 2010). A escola foi um dos "instrumentos privilegiados" utilizados pela cultura europeia para que fosse considerada superior aos saberes particulares e locais dos povos indígenas.

Nessa perspectiva esse modelo escolar baseava-se na cultura dominante, de imposição e o controle social e intelectual estava dentro de uma estrutura tradicional. comunidades indígenas fossem rapidamente integradas economicamente à sociedade brasileira como contingente de reserva de mão-de-obra para o trabalho (DAVIS, 1978). Entretanto, esses modelos educacionais foram extremamente criticados pelo movimento de reconceptualização da educação e do currículo nos Estados Unidos; pela “nova sociologia da educação”, na Inglaterra; pela sociologia crítica de Pierre Bourdieu, na França; no Brasil, pelas obras de Paulo Freire. A intenção da pesquisa é mostrar a importância da ruptura com esse modelo integrador de cultura dominante que ainda é preponderante na educação dos povos indígenas.

Visto que, esses teóricos citados na pesquisa, tais como Meliá (1979), Faustino (2010), Menardi (2010), Orlandi (1990), Baron, (2004), Silva, (2011), Baniwa (2013), demonstram que se tratando dos modelos educacionais, sempre temos que reconhecer às potencialidades e diferenças das culturas envolvidas, e a necessidade de ruptura para um modelo intercultural que valorize e respeite todas às cosmologias indígenas, e torna-se impertativa a crítica ao modelo educacional integrador implementado desde o processo de colonização aos indígenas que eram submetidos à transmissão dos conhecimentos elaborados pela ciência moderna na Europa.

Entende-se que esse contexto de escola, tal como foi concebida na modernidade, tende espontaneamente ao monoculturalismo, sendo que a transmissão de saberes com pretensão de universalidade “[...] reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão” (GRIGNON, 1995. p. 180). Busca-se, constitui-se em reflexão crítica sobre a experiência concreta em educação vivida e acumulada das identidades colonizadas, subjugadas na educação indígena, e o

modelo curricular hegemônico que vem exacerbando as desigualdades sociais e econômicas.

Vislumbra-se citar em Said (1995) que corrobora ao dizer que “as histórias estão no cerne daquilo que os exploradores e os romancistas acerca das regiões estranhas do mundo; elas também se tornam o método usado pelos povos colonizados para afirmar sua identidade e a existência de uma própria história deles” (p. 13).

Observa-se que os pressupostos de pesquisa e das categorias elencadas desse referido artigo, busca-se no estudo analisar a educação indígena que ainda consiste no modelo integrador da cultura dominante e versus ao modelo intercultural para valorização da identidade étnica.

Enfatiza-se que as argumentações relacionadas ao questionamento da pesquisa foram enquadradas e estruturadas nas categorias teóricas que surgem do levantamento bibliográfico desta pesquisa: educação intercultural indígena e identidade étnica, como a abordagem teórica anteriormente relatada sobre a educação indígena, que assentada ao modelo integrador que deve ser superado para que o modelo intercultural assume o compromisso como o processo de valorização da identidade étnica.

3 MÉTODO

A pesquisa qualitativa apoiada no referencial da educação indígena nos moldes integracionista e necessidade de mudança para o modelo intercultural existente na literatura sobre a temática pesquisada através do levantamento bibliográfico. Visto que a análise compreensivo-interpretativa das obras investigadas em diferentes fontes, e aproximando-o modelo dos aportes teórico-epistemológicos que dentre os tipos de pesquisa que preferencialmente optou-se por uma metodologia utilizada bibliográfica, que consistiu em identificar as semelhanças e as diferenças entre as obras que foram selecionadas, levando em conta os aspectos formais, temáticos e contextuais dos textos e autores pesquisados.

A pesquisa qualitativa está estruturada a partir do método fenomenológico (GIORGI, 2008). Entende-se a fenomenologia para a consciência e a corporeidade humana intencional que estão na origem dos sentidos da realidade, que é o ponto de vista fenomenológico sobre o homem como se vê como “conjunto comportamental, corporeidade e centro de significação” (Fontanella, 1995).

Visto na pesquisa bibliográfica com foco no acervo cultural e epistemológico sobre a educação indígena que ainda sedimentada no padrão de poder do modelo integrador que foi instituído pela cultura dominante e permeado pelas relações intersubjetivas entre colonizador europeu e o (colonizado) povos indígenas. da identidade étnica indígena no currículo escolar, que almeja a valorização dos saberes indígenas e conseqüentemente da identificação desses povos. Visto que, foram utilizados na investigação da bibliografia pertinente ao tema e dos autores que trouxeram uma abordagem crítica sobre a temática. Tendo por base, atenta-se para os descritores da pesquisa bibliográfica na quisa da educação indígena, interculturalidade e identidade étnica. A pesquisa tem o entendimento da educação como cultura do “ser-no-mundo” e a pesquisa educacional como instrumento de descoberta dos sentidos que circulam na cultura (Rezende, 1978).

As fontes utilizadas neste trabalho foram as próprias obras analisadas dos autores elencados na perspectiva cultural e epistemológico existente sobre o objeto de estudo, já que uma pesquisa bibliográfica consiste em ser também descritiva, podendo ser definida como aquela que “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (Jardilino, Rossi, Santos, 2000).

A pesquisa bibliográfica implica em que os dados e informações necessárias sejam obtidos a partir do levantamento de autores especializados através de livros, artigos científicos e revistas especializadas, entre outras fontes. “A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos” (CERVO; BERVIAN, 1996). Em outras palavras, quando os dados coletados são oriundos da “própria bibliografia”, significa que a técnica utilizada para elaboração do tema em desenvolvimento é a pesquisa quantitativa (Tozoni-Reis, 2009).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A LUTA EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA OS POVOS INDÍGENAS

O estudo em tela buscou estabelecer um eixo necessário de ruptura entre o modelo integrador e a necessidade de implantação para a educação indígena do modelo intercultural, esse movimento foi iniciado pelos povos indígenas e não-indígenas organizado na sociedade civil tornou-se crescente por meio de projetos educacionais específicos às realidades socioculturais e históricas de cada etnia, com princípios

interculturais e bilíngues voltados para as necessidades e visões de mundo. Na década de 1980, período de intensa luta pela redemocratização do país, os movimentos indígenas começaram a pressionar o poder legislativo para a garantia de mudanças legais (Antunes, 2003), a partir de articulações com organizações da sociedade civil, igreja e universidades. Acredita-se na urgência da ruptura do paradigma da integração e implantação do modelo educacional intercultural para a educação indígena que é necessário para garantia do respeito e valorização dos povos indígenas e de suas línguas, modos de vida, crenças, tradições e costumes preconizam-se na constituição de 1988, que legalmente enfatiza que: “[...] a educação escolar indígena deverá ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue e comunitária” (BRASIL, 1988).

Visto que, o estudo apresentou que o objetivo do paradigma da integração dos povos indígenas no processo de colonização, ainda perdura nos dias de hoje, é imperativo e necessário a mudança de paradigma que possa considerar os povos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Para que tais princípios se materializem, a educação escolar precisa reconhecer e valorizar os saberes indígenas, bem como oferecer conhecimentos necessários para fazer valer seus direitos conquistados. Antunes (2003, p. 59), ao fazer uma análise da atual Constituição Federal, afirma que:

O direito constitucional indigenista está baseado nos princípios do reconhecimento: da proteção do Estado à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios originários e existentes no território nacional; dos direitos originários dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam e proteção de sua posse permanente em usufruto exclusivo para os índios; do princípio da igualdade de direitos e da igual proteção legal.

A pesquisa apresentada enfatiza que a ruptura para uma educação indígena no modelo da interculturalidade, justifica-se pelas políticas de educação escolar indígena que consistem em objeto de estudo e problema de pesquisa deste artigo, a qual elenca a identidade étnica na educação escolar indígena. A partir desses fatores, propõe-se que averiguar a política de educação brasileira para os povos indígenas. Aqui algumas questões concernentes à legislação e a normas que regulamentam a educação escolar indígena serão explicitadas (Silva, 2002).

Os autores nessa investigação abordam esses temas de maneiras distintas, mas complementares, proporcionando uma visão mais ampla, como por exemplo citado por Orlandi, (1990) em seu livro *Terra à vista* relata que:

Elaborações relativas à identidade do brasileiro, produzidas ao longo de nossa história, nos relatos dos descobridores, colonizadores e missionários, utilizados como fontes documentais, não passam de construções ideológicas. Apoiada na teoria da Análise do Discurso, faz-nos pensar, à luz de seus pressupostos, o processo responsável pela formação dessa brasilidade mítica. "Terra à vista" - a primeira fala sobre o Brasil, inicia um discurso de apropriação pelo europeu que silencia a nossa origem e nos estabelece como sujeito cultural, negando-nos o estatuto de sujeito histórico e político.

Seguindo esta linha de raciocínio, Eni Orlandi passa a propor a compreensão de como esses sentidos se originaram e se deram por evidentes e definidos, contém ingredientes de uma análise da trama discursiva que se deu em um certo período da nossa história - séculos XVI, XVII e XVIII cujas falas a autora considera responsáveis pela produção de sentidos que definiram a nação brasileira.

Dessa forma, pode-se entender que a construção da educação indígena foi alicerçada no processo do colonialismo europeu que marcadamente foi integracionista e civilizatório e moldou corpos e mentes dos povos indígenas e conseqüentemente a sociedade brasileira, e busca-se no estudo afirmar que a mudança da educação indígena para o modelo intercultural é a possibilidade para que a identidade indígena não pode ser concebida como uma construção estática, mas como cultural e social, em que o processo educativo é preponderante para a afirmação, ou não, da identidade étnica no contexto da educação escolar indígena. Trata-se de percebê-la como processo identitário (Nóvoa, 1992; Hall, 1997 e outros), e Guattari, Rolnick (1986) corrobora como um "[...] processos de singularização". Nesse sentido, não há um momento de definição, as identidades são sempre construídas, devendo por isso serem definidas historicamente, e não biologicamente.

Nesse contexto, o aporte sobre a identidade étnica para educação indígena, o cabedal teórico e literário inscrito na cultura indígena deve ser prescrita no currículo escolar oficial, presente em vários estudiosos, como Silva (1996, 2000), Moreira (2006) e Sacristán (2000), entre outros. O modelo intercultural no estudo reinvidicado para educação indígena se expressa no currículo escolar é deve ser usada para designar o programa de uma disciplina, conjunto de atividades educativas, as metodologias e os materiais usados no processo ensino-aprendizagem. Observa-se que esse estudo denuncia uma concepção de educação indígena que não foi verdadeiramente legitimada no modelo educacional brasileiro. Perdurou por um processo de educação colonialista que constituiu em um aparato político e pedagógico com a finalidade de extinguir as

línguas e a negação das culturas dos povos indígenas, bem como a aprendizagem da língua e da cultura europeia obrigatória a todo o continente dominado pelo europeu (Grosfoguel, 2008).

Então, como resultados da pesquisa torna-se válida a imersão no estudo e nas reflexões sobre o modelo de educação indígena intercultural a partir dos aspectos identitários nos processos educacionais escolares em ambientes indígenas. “A história das diversas etnias foi, dessa forma, gradualmente desprovida de juízos de valor próprios aos sentimentos cristãos, que são específicos da cultura ocidental, e não universais ou naturais” (Ferreira Neto, 1997, p. 322). Somente pela via da interculturalidade teremos o respeito da educação escolar indígena que reconheça e relacione com as reais identidades, necessidades e valores desses povos se insere no sentido de que a educação indígena a partir da nova perspectiva intercultural.

5 CONCLUSÃO

A partir do estudo exposto, observou-se que a cultura indígena mostra-se como aspecto relevante para a identidade étnica que só pode ocorrer pela via do modelo educacional intercultural que se estabelecem na realidade escolar indígena. De acordo com os autores citados há necessidade de ruptura com o modelo educacional integrador que foi implantado desde o período colonial, e somente a implantação do modelo intercultural na educação indígena poderá fortalecer a identidade étnica dos povos indígenas.

Quanto à contribuição da pesquisa, acredita-se que a abordagem no contexto de uma educação indígena, justifica a necessidade do modelo escolar intercultural na educação indígena, para contrapor o modelo integrador dominante que acabam por negar os saberes oriundos da cultura indígena e ignoram os saberes culturais das comunidades indígenas, que são silenciados e não são dignos ou legitimados para serem usados em na sala de aula, o que caracteriza uma colonialidade do saber do modelo integrador ainda existente e essa forma de ensino e método se encontra como um dos mais arcaicos, que inviabiliza uma prática pedagógica intercultural para o processo de construção de saberes e experiências culturais.

Dessa forma, aponta-se essas configurações problemáticas que estão incutidas nos objetivos desta pesquisa, que a mudança do modelo visa contribuir e valorizar a produção

da identidade étnica dos povos indígenas no âmbito intercultural. É imperativo e indispensável à ruptura com o modelo ainda integrador, e torna-se um grande desafio a mudança para o modelo intercultural na educação indígena com o compromisso de construir uma escola digna na perspectiva de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade (BRASIL, 2012). Dentro da realidade educacional da Amazônia Amapaense Indígena, como uma política de formação intercultural em atendimento à educação escolar indígena como construção/afirmação das identidades étnicas das diferentes populações indígenas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. Filosofia da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BANIWA, L. G. J. dos S. Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2013. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARON, D. Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo: Alfarrabio, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 5/2012 de 22 de junho de 2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2012.

_____. CONSTITUIÇÃO: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília: Ministério da Educação. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 13 de fevereiro de 2013, às 19h52min.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 1996.

DAVIS, S. Vítimas do milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FAUSTINO, R. C. Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia. São Paulo: Edusp, 2010.

FERREIRA NETO, E. História e Etnia. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONTANELLA, F. C. O corpo no limiar da subjetividade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

- FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. P. 11-31.
- GUATTARI, F.; ROLNICK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In Vários autores, A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos (p. 386- 409., A. Cristina, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (Trabalho original publicado em 1997).
- GODELIER, M. A parte ideal do real. In: CARVALHO, E. (org.) Godelier: antropologia, São Paulo: Editora Ática, 1981 (pp. 185-203).
- GRIGNON, S. O pensamento mestiço. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n 80, 2008, p. 115-147.
- HALL, Stuart. New Ethnicities. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (org.). Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. New York: Routledge, 1997.
- JARDILINO, José Rubens; ROSSI, Gisele; Santos, Gérson Tenório. Orientações Metodológicas para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos. São Paulo: Gion, 2000.
- MENARDI, Theodoro Mascarenhas: O problema indígena perante o ordenamento jurídico das Américas. In: Revista da OAB, ano XXII, v. XX, n.55, 2010.
- MELIÀ, B. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.
- MOREIRA, A. F. B; SACRISTÁN, J. G. (Org.). Territórios contestados. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- ORLANDI, Eni. P. Terra à Vista. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur, Clacso, Buenos Aires – Argentina, setembro 2005.
- REZENDE A. M. Educação no ser-no-mundo. 1978. Tese (Livre Docência) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1978.

ROCHA, Décio.; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul. 2005.

SAID, N. Três contribuições de Emílio Goeldi (1859- 1917) à arqueologia e etnologia amazônica. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas*. Belém, v. 4, n. 1, p. 95-133, jan.-abr., 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias. O Estado brasileiro e a Educação (Escolar) Indígena: um olhar no Plano Nacional de Educação. *Tellus, UCDB*, ano 2, nº 2. Campo Grande: UCDB, 2002. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i2.15>.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

_____. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TOZONI-REIS, M. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro. 7 Letras, 2016. p. 64 – 75.

Capítulo 5
RESIGNIFICANDO A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SURDOS
COM MÚSICA, DANÇA E ARTE

Carina da Silva Mota

Igor Ezequiel dos Santos Picanço

Arlindo Gomes de Paula

Luiz Carlos Costa Ferreira

Lucival Fábio Rodrigues da Silva

Ariéli Loss

Adriano Ricardo de Campos

Lucas Ferreira Rodrigues

Renato Henrique da Luz

Marcos Antonio Evangelista

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Davi Milan

**RESIGNIFICANDO A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SURDOS COM
MÚSICA, DANÇA E ARTE**

Carina da Silva Mota

Mestre em Educação.

Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, Pará, Brasil.

Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

prof.calsb@gmail.com.

Igor Ezequiel dos Santos Picanço

Licenciado em História

Universidade Federal do oeste do Pará (UFOPA)

E-mail: igor.e.picanco@gmail.com

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Luiz Carlos Costa Ferreira

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

luiz@cff.org.br

Lucival Fábio Rodrigues da Silva

Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB).

*Atua como docente no Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal
do Pará.*

lucivalrodrigues.e275@gmail.com

Ariéli Loss

Especialista em Educação Musical pelo Claretiano - Centro Universitário

Atua como docente na Escola de Educação Básica da URI

Professora de Música.

arik_loss@hotmail.com

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

Lucas Ferreira Rodrigues

Doutorando em Educação Matemática - PPGEM –

Unesp

Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas

(UFPA)

elucasfrodrigues@gmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS

USCS/FATEC

renato.henrique.luz.rl@gmail.com

Marcos Antonio Evangelista

Doutor em educação

Universidade Federal de Alagoas- Ufal

marcosevangelista500@hotmail.com

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Gradação em história

Mestre em desenvolvimento regional pela unifap (universidade federal do Amapá)

marcelusburaslan@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre a temática da tradução e interpretação da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais no meio artístico e a quebra do paradigma que a ausência da audição, impõe os surdos de não gostarem de música ou arte. Esse estudo é para resinificar a representação social do Surdo em movimentos artísticos não apenas na condição de espectador mais na ação de ator, criador e apresentador de arte em/com LSB.

A Língua de sinais é o principal meio de comunicação entre pessoas surdas. Nesse contexto, o teatro pode ser um meio facilitador na comunicação entre surdos e ouvintes. Com o uso de manifestações artísticas, bem como: dança, música e teatro, como potencialidades no processo de inclusão social, nota-se cada vez mais a participação significativa dos profissionais TILS , utilizando-se dessas práticas para desenvolver seu trabalho e garantindo a presença e permanência de pessoas surdas nos mais diversificados ambientes que estejam promovendo atrações culturais, sejam eles dentro ou fora das universidades.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado a partir de levantamento bibliográfico das áreas representação social relacionando com Dança, Teatro, Expressão corporal e Libras. Com a análise o comportamento dos membros (surdos e ouvintes) do grupo de arte Express'Art da Universidade Federal do Oeste do Pará, de grupos de arte de outras cidades do Norte do Brasil, educadores, influencers digitais que trabalham com diversos nichos de entretenimento nas redes sociais que se apresentaram no Usaremos I festival de cultura surda inclusivo Nortista. Assim, como dos expectares surdos e ouvintes que prestigiaram o festival pela plataforma digital *youtube*.

Assim, o presente texto apresenta o sujeito surdo com “ouvido defeituoso” que é rotulado como o que não gosta de música nem atividades com som por viver no “mundo do silêncio”. Para definir conceitos sobre Representação Social usaremos os escritos de Sá (1993) e Moscovici (2003), recortes relacioná-los com os conceitos de representação social em relação a pessoas com deficiência de Oliveira (2004) e Silveira (2011) ancorados nessas conceituações empreenderemos a reconstrução dessa representação, com uso de apresentações e envolvimento de surdos e não surdos com uso da LSB para elaboração e apresentações artísticas no Pará. Que é instrumentalizada pelo grupo de arte Express’art, que agrega a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) a análise se dará no, I festival de cultura surda inclusivo Nortista, selecionamos quatro apresentações de pessoas surdas: recitando poesias, em contação de história e com música e dança para demonstrar o protagonismo surdo e que sim, eles apreciam e participam de movimentos artísticos. Além de apresentarmos, as dificuldades que é traduzir e interpretar para o âmbito artístico e mostrar a importância fundamental que os profissionais Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais -TILS representam, mais especificamente na esfera teatral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Moscovici (2003, p. 55, 56) “ao nos depararmos com o diferente à tendência e pensar neles como invisíveis, inexistentes, limitados e irrealis por conta de suas limitações”. No geral, pessoas deficientes por não ser compreendida a representação construída e reproduzida coletivamente sobre eles e negativa e por viverem segregados, por isso, acabam julgados inexistentes ou invisíveis por conta de sua categoria estar sempre em submissão à categoria dominante.

Sobre o diferente, pensar no surdo e a ausência ou dificuldade de audição é automática a tendência de os categorizar, definir limites e dificuldades. Nesse sentido, é normal escutar expressões do tipo: Ele nem está ouvindo a música, não tem como demonstrar para o surdo que ritmo se refere a canção, não tem como ensaiar um número musical com definições de alternância de passos com relação ao gênero musical. Esses comentários representam o desconhecimento do diferente que pode inferiorizar, limitar e invisibilizar pessoas surdas de movimentos artísticos.

Outro conceito fundamental da representação social, Souza (2009) a partir de Moscovici (2003) descreve que “a ancoragem é o processo que transforma algo estranho, perturbador do nosso sistema particular de categorias e compara com uma categoria que pensamos ser apropriada, segundo os paradigmas conceituais e/ou imagéticos estocados em nossa memória, estabelecendo uma relação positiva ou negativa com ele, fazendo com que ele saia do anonimato e ganhe um aspecto de familiaridade e a objetivação é a materialização de uma abstração, é a reprodução de um conceito em uma imagem materializada.” A diferença assume um caráter pejorativo no que se refere a pessoas deficientes. Por isso, a diferença assume um caráter negativo, de modo geral, associada à incapacidade.

Mediante a concepção de incapacidade, o teatro desconstrói a essa visão preconceituosa. Como aponta Nascimento et al (2011):

Unir teatro e surdez é uma proposta desafiadora, pois o teatro não está para o surdo como uma função terapêutica ou um mero entretenimento. Poderia até estar, mas não porque é surdo, mas porque sendo humano talvez necessitasse de “terapia teatral”, como muitos o fazem na tentativa de curar moléstias. Há uma satisfação própria no fazer teatral, para o ser humano, não importando ser este surdo ou ouvinte. Tampouco o teatro é visto, pelo surdo, como um espaço de que pessoas com qualquer tipo de incapacidade dispõem para encontrar uma forma de reabilitação. Acima de tudo, veem o teatro como um espaço para manifestar a sua cultura, mostrando como acontece a discriminação para com seu grupo social. (Nascimento et al, 2011, p.526).

Assim podemos mencionar outra característica da representação para Moscovici (2003), por ser um fenômeno social e sua continua modificação assim como a sociedade se modifica rapidamente que a percepção sobre um fenômeno ou comportamento e interpretado de maneira diferente dependendo da atribuição que a sociedade a quantifica dependendo de diversos aspectos como cultura, religião a ciência dentre outros fenômenos que orientam o comportamento social. Por isso, nem tudo que é considerado bom socialmente aceito pode necessariamente ser considerado aceitável e bom futuramente.

Os surdos, continuamente tem se tornado protagonistas de suas lutas, história e vida. Com o fortalecimento do movimento organizado, eles têm promovido mudanças, respeito, dignidade e acessibilidade em variados espaços, provocando mudanças no

comportamento social que torna a presença deles comum junto a figura do TILS na promoção de acessibilidade comunicacional.

Na ancoragem, se admite associar uma ideia estranha a um familiar. “A objetivação transfere algo de desconhecido para algo que exista no mundo físico para torná-lo familiar”. Assim é possível sem um rótulo imediato comparar, interpretar e conseguir ver, tocar e representá-lo sem interferência de um julgamento unilateral baseado em desejo pessoal. (Moscovici, 2003, p. 66, 67).

Com a ancoragem é possível classificar, estabelecer uma categoria de análise e dizer que grupo com características e padrões compartilhados pelos indivíduos e possível indicar e registrar e dar um nome dentro das peculiaridades compartilhado pelo grupo e assim identificá-lo. Para isso, é necessário olhar o outro, nesse caso, o surdo sem arbitrariedade, sem interferência de concepções pessoais.

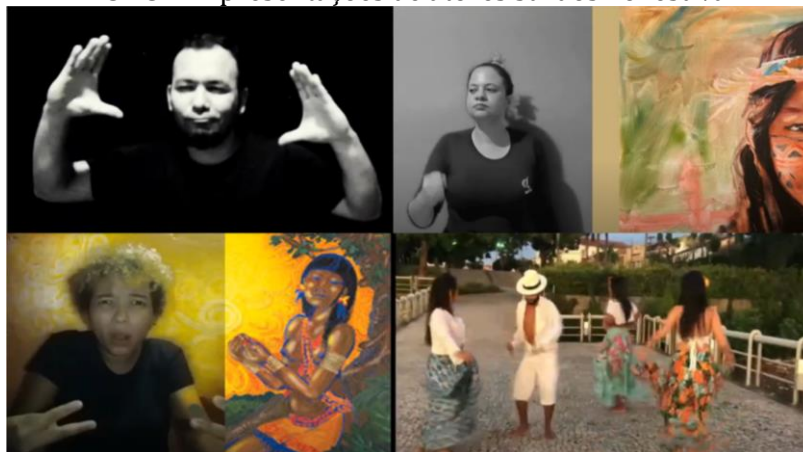
Acrescenta-se, que “a representação social torna familiar o que não nos é familiar para isso utiliza à memória e as experiências que auxiliam na construção de imagens, formas de comunicação gestos a fala e nos diversos códigos linguísticos”. (Moscovici, 2003, p. 58). Para conseguir, a partir, do dinamismo das relações sociais e das memórias e experiências produzidas por ela estabelecer relações que formem categorias diversas que consiga o tornar familiar.

Para Sá, diante dessa nova realidade é necessário aprender a lidar. Na sociedade contemporânea, com o surgimento de teorias que “advinda dos universos reificados que emergem da ciência suas invenções, tecnologias, profissões especializadas dentre outros” (SÁ, 1993, p. 36). Essa gama de novidades, expõe a o não-familiar, entre esses surdos TILS, como protagonistas de sua história, que participam em todos os segmentos, como na arte que não é apenas entretenimento, mas, é um ato de manifestação social e política. Esses movimentos ainda causam estranheza que desestabiliza a sociedade quanto a que a tomada de atitude quanto a que comportamento adotar mediante ao novo.

Por isso, a situação relatada por Oliveira (2004) e Silveira (2011) demonstram a representação de anormalidade que acaba a pessoa com deficiência segregada do convívio social e no caso do surdo o isolamento. Para os surdos, pela diferença linguística enquanto não falante da língua portuguesa em meio a uma sociedade que não sabe a língua de sinais brasileira cria-se um bloqueio que exclui o eles desse convívio de interação.

Daí, surge o interesse de apresentar a comunidade surda possibilidade de expressões artísticas com o grupo express'art na UFOPA. O I Festival Virtual de Cultura Surda Inclusivo Nortista, buscou reunir profissionais surdos e ouvintes do norte do Brasil que promovem cultura e arte em /com libras. O evento contou com a presença de TILS em todas as apresentações algo que não é recorrente, não familiar, em eventos de arte. A importância da presença desses profissionais nesses espaços artísticos que proporciona acessibilidade e inclusão para as pessoas surdas, sejam sendo elas as que se apresentam, sejam sendo como telespectadores, além de demonstrar a complexidade dificuldades enfrentadas e acima de tudo. Sem perder de vista que o Festival (foto, 1) tensionava, levar um momento de diversão para a comunidade surda, pois Reverbel (1989) declara " Que o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria nega-lhe a própria história".

FOTO 1: Apresentações de atores surdos no festival



FONTE: <https://www.youtube.com/watch?v=InaxQ73zSks&t=5329s>

A foto 1, são trechos de apresentações de profissionais surdos no I Festival Virtual de Cultura Surda Inclusivo Nortista. O evento contou com teatro, poesia, contação de histórias, dança, etc... Na LSB, a tradução não é comum pensar na arte com a Libras e sim apenas na atuação estática para a acessibilização do conteúdo de uma língua para outra. Porém, um espetáculo é para além da apresentação simples é uma constituição artística que os movimentos e expressões são expansivos para clareza do gênero artístico. É fundamental descrever os sentimentos e expressões da apresentação teatral com fidelidade e clareza para ser compreendido pelo público surdo. E para que eles consigam se inserir completamente na apresentação.

FOTO 1: Apresentações de atores TILS no festival



FONTE: <https://www.youtube.com/watch?v=InaxQ73zSks&t=5329s>

As estratégias de tradução de TILS no festival o foco foi em fazer escolhas linguísticas que não modificassem o sentido do texto na interpretação e sua significação. O tom e a dicção do ator, os gritos, risos, gemidos, choros ou suspiros, a movimentação espacial do ator são trabalhos do diretor que também escolhe os figurinos, decide o cenário, as cores, as proporções, escolhe a luz e a música, leva em consideração ou não as rubricas, segue ou não a lógica do texto. (Ferreira, 2017 no prelo).

Para composição do espetáculo artístico que foi elaborado com Libras a metodologia de (Silva Neto, 2017) que atribui a o interprete em ambiente teatral como tradutor que necessita usar elementos e argumentos linguísticos e teatrais para transpor de forma enfática o sentido descrito em língua portuguesa no espetáculo teatral.

Segundo Strazzacapa (2001), “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos”. (p.69).

Descobrimo do que seu corpo é capaz, através dos próprios movimentos, o indivíduo fica sujeito a articular, sentir e experimentar o teatro não somente como um receptor, mas como criador, tornando-se uma pratica prazerosa, atendendo seus gostos e necessidades. Isso de forma indireta, o levará a conhecer-se não apenas fisicamente, mas no campo emocional e intelectual o que através da imaginação o levará a questionamentos, desenvolvendo em si a autocrítica.

O I Festival Virtual de Cultura Surda Inclusivo Nortista, ocorreu dia 10 de setembro de 2020 em meio a pandemia da covid-19, por isso, foi em formato virtual com polo de apresentação em Santarém/PA, em uma transmissão de 5 horas e 22 minutos para todo

Brasil contou com 32 apresentações de diversas formas de expressão artística e cultural relacionada a cultura nortista.

Ressignificar a representação social de surdos com arte é colocar esses sujeitos sociais e a LSB em foco, com expressividade artística com acessibilidade que não era familiar e ancorar a arte que é construção do cotidiano social ao não-familiar a presença ativa de protagonistas surdos e TILS nas apresentações e de telespectadores do evento.

CONCLUSÕES

O Grupo Express'Art, surge do interesse de desenvolvimento da inclusão entre pessoas surdas e ouvintes. Com o intuito de quebrar o paradigma da incapacidade de que a pessoa surda não consegue estar inserido em meios artísticos, de que aprender Língua de sinais é uma tarefa demasiadamente difícil e para comprovar que o corpo tem capacidade de informar e de estabelecer comunicação entre os que se apresentam e os espectadores.

Sendo assim, de acordo com Fomin (2018) "Dito isso, a interpretação para uma língua de sinais na esfera teatral exige desses profissionais a consciência da indissolubilidade do texto verbal com o texto visual" (p. 161), necessitando também da extrema capacidade de criatividade dos TILS, para fazer com que os espetáculos teatrais sejam acessíveis, instrutivos, inclusivos e prazerosos a ponto de agradar tanto a comunidade ouvinte quanto a comunidade surda.

Neste trabalho, nossa proposta foi de fazer uma reflexão sobre a resignificação da representação social de surdos e TILS deixando de ser invisível e tornando-se protagonismo em espetáculos teatrais, no que lhe cabe tradução e interpretação no I Festival Virtual de Cultura Surda Inclusivo Nortista, sem anular a Língua Portuguesa ou a língua de sinais brasileira e com a manutenção da linguagem poética que é característica forte na arte aspecto que traz dificuldades em desenvolver o trabalho de TILS no âmbito artístico.

REFERÊNCIAS

FOMIN, Carolina. Verbo-Visualidade e seus efeitos na interpretação em LIBRAS no teatro. São Paulo. Editora: Bakhtiniana, 2018

FERREIRA, Alice Maria de Araújo. Traduzir Akakpo e o provérbios. (No Prelo)

Moscovici, S. Representações sociais: investigação em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; BRITO, Jane Lindoso; FARIAS, Rosejane da Mota. Artes Cênicas na Escola Bilíngue: a importância do teatro nos processos educacionais de estudantes surdos. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 2011.

Oliveiras, I. A. Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SILVA NETO, Virgílio Soares, A FORMAÇÃO DE TRADUTORES DE TEATRO PARA LIBRAS: QUESTÕES E PROPOSTAS, Dissertação de Mestrado, Distrito Federal, 2017.

PAVIS, Patrice. A análise dos espetáculos. Tradução Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: editora: Perspectiva, 2015.

REVERBEL. Olga. Um caminho do teatro na escola. Minas Gerais. Editora: Scipione, 1989.

Sá, C. O CONHECIMENTO NO COTIDIANO: As representações sociais na perspectiva da psicologia social. Editora brasiliense, 1993.

Silveira, A. P. Dissertação de Mestrado: Representações sociais de professores do Ensino Fundamental do sobre o aluno surdo A [in] visibilidade na inclusão escolar. UEPA, Belém, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança Na Escola. Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, pp. 69-83 abril/2001

Capítulo 6
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ESTUDANTES
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNOS
MENTAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DO BANCARISMO DE
PAULO FREIRE

Arlindo Gomes de Paula
Luiz Carlos Costa Ferreira
Adriano Ricardo de Campos
Lucas Ferreira Rodrigues
Herica Pimenta Redlinski Almeida
Maria José Borges Siqueira
Renato Henrique da Luz
Marcelus Clei da Silva Buraslan
Davi Milan

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNOS MENTAIS: UMA
ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DO BANCARISMO DE PAULO FREIRE**

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Luiz Carlos Costa Ferreira

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

luiz@cff.org.br

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia

Bacharel.em Direito Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

Lucas Ferreira Rodrigues

Doutorando em Educação Matemática - PPGEM –

Unesp

Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas

(UFPA)

elucasfrodrigues@gmail.com

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Pós graduada em Libras e Educação Inclusiva - IFMT

Rondonopolis, MT, Brasil

herica.pimenta1@gmail.com

Maria José Borges Siqueira

*Licenciatura plena em Pedagogia
Universidade Norte do Paraná- Unopar
m.siqueira1994@gmail.com*

Renato Henrique da Luz

*Mestre em Administração pela USCS
USCS/FATEC
renato.henrique.luz.rl@gmail.com*

Marcelus Clei da Silva Buraslan

*Gradação em história
Mestre em desenvolvimento regional pela unifap (universidade federal do Amapá)
marcelusburaslan@gmail.com*

Davi Milan

*Mestrando em Educação
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de Marília-SP, Brasil
davimilan145@gmail.com*

Introdução

A relação entre altas habilidades/superdotação e transtornos mentais constitui um campo de estudo desafiador e ainda pouco explorado no Brasil. A interseção dessas condições não apenas amplia o debate sobre a diversidade neurocognitiva, mas também impõe desafios pedagógicos e institucionais ao sistema educacional. Estudantes que apresentam altas habilidades ou superdotação frequentemente demonstram um desenvolvimento cognitivo acelerado e um repertório intelectual diferenciado, contudo, essa condição pode coexistir com transtornos mentais, como ansiedade, depressão, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e transtorno do espectro autista (TEA). Esse fenômeno, denominado "dupla excepcionalidade", exige uma abordagem educacional que vá além dos modelos

tradicionais e bancários de ensino, promovendo estratégias pedagógicas que valorizem a autonomia, a criatividade e o protagonismo desses estudantes.

Paulo Freire (1996), em sua crítica ao modelo bancário de educação, denuncia um sistema pedagógico que impõe uma relação de dominação entre educador e educando, tratando o estudante como um recipiente passivo de conhecimento. Esse modelo se torna ainda mais problemático quando aplicado a estudantes com altas habilidades e transtornos mentais, pois suas necessidades educacionais específicas são frequentemente negligenciadas por práticas de ensino homogêneas e descontextualizadas. A perspectiva freireana, que propõe um ensino dialógico e libertador, sugere caminhos para uma educação mais inclusiva e significativa, permitindo que esses estudantes desenvolvam plenamente seu potencial sem que sua condição seja reduzida a um déficit ou um excesso.

O ensino tradicional, fundamentado na transmissão unidirecional de conhecimento, falha em reconhecer a complexidade dos estudantes que possuem altas habilidades e transtornos mentais, muitas vezes resultando em frustração, desengajamento e até mesmo evasão escolar. A ausência de metodologias que estimulem a autonomia intelectual e a interação crítica com o conhecimento faz com que esses alunos sejam frequentemente mal compreendidos e, em muitos casos, subaproveitados dentro do sistema educacional. Além disso, a falta de formação docente específica para atender essa demanda agrava a situação, perpetuando práticas pedagógicas que não conseguem responder às particularidades desse público.

Outro aspecto relevante é o impacto da dupla excepcionalidade na saúde mental dos estudantes. Muitos deles enfrentam dificuldades para encontrar pertencimento dentro do ambiente escolar, pois podem sentir-se isolados devido ao descompasso entre suas capacidades intelectuais e suas dificuldades emocionais ou sociais. A inadequação das práticas pedagógicas tradicionais pode intensificar sentimentos de ansiedade, baixa autoestima e desmotivação, criando um ciclo prejudicial para o aprendizado. Dessa forma, é essencial que o ensino voltado para esse público considere a necessidade de estratégias que promovam tanto o desenvolvimento intelectual quanto o bem-estar socioemocional dos estudantes.

No contexto das políticas educacionais, há uma lacuna significativa na implementação de diretrizes que contemplem a complexidade das duplas excepcionalidades. A falta de reconhecimento formal dessas condições pode resultar na ausência de suporte adequado, dificultando a adaptação curricular e a criação de

ambientes de aprendizagem inclusivos. Embora a legislação brasileira, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), defenda o direito à educação equitativa, ainda há desafios na prática, especialmente no que diz respeito à individualização do ensino e ao suporte psicológico para esses alunos.

Diante desse cenário, esta pesquisa se propõe a analisar criticamente os desafios e possibilidades do ensino para estudantes com altas habilidades/superdotação e transtornos mentais à luz do pensamento de Paulo Freire, questionando até que ponto o modelo bancário de ensino limita o desenvolvimento desses alunos e explorando alternativas pedagógicas que possam efetivamente atender às suas necessidades. Ao problematizar a rigidez dos métodos tradicionais e propor abordagens mais flexíveis e emancipatórias, o estudo busca contribuir para a construção de uma educação que valorize a diversidade, promova a equidade e possibilite o pleno desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Metodologia e/ou Referencial Teórico

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em uma revisão bibliográfica e documental narrativa. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma análise aprofundada dos desafios e possibilidades do ensino de estudantes com altas habilidades/superdotação e transtornos mentais à luz da crítica de Paulo Freire ao modelo bancário de educação. A pesquisa exploratória visa ampliar a compreensão sobre a interseção entre altas habilidades e transtornos mentais, enquanto a pesquisa descritiva busca sistematizar os conhecimentos já produzidos sobre o tema.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica e documental narrativa. Esse tipo de revisão tem como objetivo apresentar uma visão abrangente e crítica da literatura existente, sem a rigidez metodológica das revisões sistemáticas. Para tanto, foram analisadas obras clássicas de Paulo Freire, pesquisas sobre altas habilidades/superdotação, transtornos mentais e dupla excepcionalidade, além de documentos legais e normativos sobre educação inclusiva no Brasil.

A revisão bibliográfica envolveu a análise de artigos científicos, livros e dissertações que abordam os seguintes eixos temáticos:

- A crítica de Paulo Freire ao modelo bancário de educação e suas implicações no ensino de estudantes com necessidades educacionais específicas;
- O conceito de altas habilidades/superdotação e suas interseções com transtornos mentais, considerando o fenômeno da dupla excepcionalidade;
- As políticas públicas e diretrizes educacionais relacionadas à inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação e transtornos mentais no Brasil;
- Estratégias pedagógicas que promovam um ensino mais inclusivo e alinhado à concepção freireana de educação libertadora.

A revisão documental complementou a análise bibliográfica por meio da investigação de documentos oficiais, como legislações, diretrizes do Ministério da Educação (MEC), relatórios institucionais e pareceres sobre a educação inclusiva no Brasil. Os principais documentos analisados foram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), os quais fornecem o arcabouço normativo para a discussão da inclusão de estudantes com dupla excepcionalidade.

Os dados foram coletados por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas, como Scielo, CAPES Periódicos, Google Acadêmico e ERIC (Education Resources Information Center), utilizando descritores como:

- "altas habilidades e superdotação e transtornos mentais",
- "dupla excepcionalidade e educação",
- "modelo bancário de Paulo Freire e ensino inclusivo",
- "educação libertadora e necessidades educacionais especiais".

Foram selecionados materiais publicados nos últimos 15 anos, garantindo a atualidade da discussão, além de referências clássicas essenciais ao debate. A análise dos textos seguiu a técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), na qual os dados foram categorizados em eixos analíticos para interpretação crítica. As categorias emergiram a partir da literatura revisada e foram organizadas de modo a responder à problemática central do estudo.

Uma das principais limitações da pesquisa reside no fato de que a revisão narrativa não segue um protocolo sistemático de busca e seleção de artigos, o que pode implicar em certa subjetividade na escolha das fontes. No entanto, essa abordagem foi adotada por permitir uma reflexão mais ampla e crítica sobre o tema, sem restringir-se a critérios rígidos de inclusão e exclusão. Outra limitação refere-se à carência de pesquisas nacionais

que abordem a dupla excepcionalidade no contexto educacional brasileiro, exigindo uma maior articulação com estudos internacionais para embasar a discussão.

A metodologia adotada possibilitou uma análise abrangente do tema, articulando a crítica freireana ao ensino tradicional com a realidade educacional de estudantes com altas habilidades e transtornos mentais. A revisão bibliográfica e documental permitiu a identificação de lacunas na literatura, bem como a proposição de diretrizes que possam contribuir para uma educação mais inclusiva e humanizada. O estudo, ao privilegiar uma abordagem qualitativa e exploratória, favorece a construção de reflexões críticas sobre as possibilidades de superação das limitações impostas pelo modelo bancário de educação no atendimento às necessidades desses estudantes.

A Educação Bancária e Seus Impactos no Ensino de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Mentais

A educação bancária, conforme criticada por Paulo Freire (1996; 2018), baseia-se na transmissão unidirecional do conhecimento, na qual o professor assume um papel ativo e o aluno, passivo. Esse modelo de ensino é particularmente prejudicial para estudantes com altas habilidades/superdotação e transtornos mentais, pois desconsidera a necessidade de um aprendizado mais dinâmico e individualizado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reconhece que alunos com altas habilidades necessitam de um ensino diferenciado, que vá além da simples memorização e reprodução de conteúdos. Entretanto, como aponta Munhoz (2020), o sistema educacional brasileiro ainda apresenta barreiras estruturais que dificultam a implementação de estratégias adequadas para esse público, perpetuando práticas bancárias que não favorecem o desenvolvimento pleno desses estudantes.

A ausência de metodologias diferenciadas e de um currículo enriquecido pode levar a dificuldades emocionais e cognitivas, especialmente para estudantes que, além das altas habilidades, possuem transtornos mentais associados. Segundo Duarte (2018), o enriquecimento curricular é essencial para garantir um ambiente de aprendizado desafiador e estimulante, mas muitas escolas ainda operam dentro da lógica tradicional, negligenciando essa necessidade. Araújo (2014) reforça essa perspectiva ao destacar que a avaliação pedagógica deve considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também os aspectos emocionais e sociais desses alunos, garantindo uma abordagem

inclusiva e adaptativa. No entanto, o ensino tradicional muitas vezes ignora essas especificidades, resultando em desmotivação, isolamento e, em alguns casos, evasão escolar.

A visão dos professores sobre alunos com altas habilidades também influencia diretamente as práticas educacionais adotadas. Polli et al. (2018) demonstram que muitos docentes ainda possuem representações sociais equivocadas sobre esses estudantes, enxergando-os como autossuficientes e, portanto, menos necessitados de suporte pedagógico. Esse equívoco reforça a manutenção da educação bancária, pois desconsidera as complexidades da dupla excepcionalidade e a importância de um acompanhamento pedagógico adequado. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) enfatiza a necessidade de adaptação dos processos educacionais para garantir a equidade no ensino, o que inclui estratégias específicas para alunos com necessidades educacionais especiais, como aqueles com altas habilidades e transtornos mentais.

Diante desse cenário, é fundamental a adoção de práticas pedagógicas alinhadas ao pensamento freireano, que promovam a autonomia e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser libertadora, incentivando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. A implementação de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e ensino por investigação, pode ser uma alternativa para romper com a lógica bancária e atender às necessidades desses estudantes. Assim, garantir um ensino inclusivo e transformador requer um comprometimento das instituições e educadores na adoção de práticas que respeitem e valorizem as potencialidades e desafios enfrentados por esses alunos, promovendo uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória.

Possibilidades de uma Educação Emancipatória: Estratégias para a Inclusão de Estudantes com Dupla Excepcionalidade

A educação emancipatória, fundamentada na perspectiva freireana, propõe um ensino crítico e dialógico, no qual os estudantes são sujeitos ativos na construção do conhecimento (FREIRE, 1996; 2018). No contexto da dupla excepcionalidade, essa abordagem torna-se essencial para garantir a inclusão efetiva de estudantes com altas habilidades/superdotação e transtornos mentais, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o bem-estar socioemocional desses alunos. De

acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é necessário que o ensino seja adaptado às necessidades específicas desses estudantes, possibilitando estratégias como enriquecimento curricular, flexibilização do ensino e metodologias ativas que rompam com o modelo tradicional. No entanto, como aponta Munhoz (2020), a implementação dessas práticas ainda enfrenta desafios, pois muitas escolas mantêm estruturas rígidas, pautadas na educação bancária, que dificultam a personalização do ensino.

Dentre as estratégias mais eficazes para atender esses alunos, o enriquecimento curricular se destaca como uma abordagem que amplia e diversifica os conteúdos pedagógicos, permitindo que estudantes com altas habilidades e transtornos mentais desenvolvam seu potencial em um ambiente mais estimulante (DUARTE, 2018). Araújo (2014) enfatiza que a avaliação pedagógica desses estudantes deve ser contínua e baseada em múltiplas dimensões, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também suas necessidades emocionais e sociais. Nesse sentido, estratégias de ensino baseadas na problematização e na aprendizagem por projetos, alinhadas à concepção freireana de educação libertadora, favorecem o engajamento dos estudantes e sua participação ativa no processo educativo. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reforça essa necessidade ao garantir que estudantes com deficiência ou necessidades especiais tenham direito a uma educação adaptada às suas particularidades, o que inclui aqueles com dupla excepcionalidade.

Outro aspecto fundamental na construção de uma educação emancipatória é a formação dos professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar. A pesquisa de Polli et al. (2018) demonstra que muitos docentes possuem representações sociais equivocadas sobre estudantes com altas habilidades, muitas vezes subestimando suas dificuldades e negligenciando a necessidade de apoio pedagógico especializado. Essa falta de compreensão contribui para a marginalização desses alunos no contexto escolar e reforça a permanência de um modelo de ensino homogeneizado. Para que a educação emancipatória se concretize, é imprescindível que os educadores sejam capacitados para reconhecer as especificidades da dupla excepcionalidade e implementar práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia e a criatividade dos estudantes.

Diante desses desafios, torna-se essencial que as instituições educacionais adotem políticas inclusivas eficazes, promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral desses alunos. Freire (1996) ressalta que a educação deve ser um ato libertador,

permitindo que os estudantes compreendam sua realidade e se tornem agentes de transformação social. Assim, a superação da educação bancária e a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras são caminhos fundamentais para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação e transtornos mentais, assegurando-lhes uma educação verdadeiramente democrática e equitativa.

Considerações finais

Os resultados revelaram uma variedade de padrões e experiências relacionadas às duplas condições, destacando a importância de uma abordagem integrada e multidisciplinar para o manejo desses casos. Foram identificadas lacunas significativas no conhecimento, especialmente em relação à eficácia de intervenções específicas e à compreensão das necessidades únicas desses indivíduos.

Os principais achados destacaram a complexidade e a heterogeneidade das interações entre altas habilidades/superdotação e transtornos mentais, enfatizando a necessidade de uma abordagem personalizada e holística para o tratamento e suporte desses indivíduos.

Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- Brasil. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2025.

Brasil. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2025.

Renzulli, Joseph S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. In: Sternberg, R. J.; Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 246-279.

Baum, Susan M.; Schader, Robin M.; Hébert, Thomas P. *The Twice-Exceptional Child: Gifted Students With Disabilities*. *Roeper Review*, v. 37, n. 3, p. 161-178, 2014. DOI: 10.1080/02783193.2014.11877499.

Neihart, Maureen. *Gifted Children with Asperger's Syndrome*. *Gifted Child Quarterly*, v. 44, n. 4, p. 222-230, 2000. DOI: 10.1177/001698620004400403.

Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

Brasil. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2025.

Brasil. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2025.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Neihart, Maureen; Pfeiffer, Steven; Cross, Tracy L. *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* 2ª ed. Waco, TX: Prufrock Press, 2016.

Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. In: Sternberg, R. J.; Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 246-279.

Baum, Susan M.; Schader, Robin M.; Hébert, Thomas P. *The Twice-Exceptional Child: Gifted Students With Disabilities*. *Roeper Review*, v. 37, n. 3, p. 161-178, 2014. DOI: 10.1080/02783193.2014.11877499.

DUARTE, Andréia Alexandre da Silva. Enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino médio: práticas de leitura. 2018.

MUNHOZ, Diogo Janes. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) caracteriza a população da educação especial, entre estes grupos, altas habilidades/superdotação, onde é posto que são. **INCLUSÃO**, p. 55, 2020.

ARAÚJO, Marisa Ribeiro de. Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva. 2014.

POLLI, Gislei Mocelin et al. Representações sociais de professores sobre alunos com altas habilidades: uma contribuição da psicologia social comunitária. 2018.

Capítulo 7
O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE AOS DESAFIOS E AVANÇOS
DA PROFISSÃO NA ERA DA EDUCAÇÃO 4.0

Ingridi Nascimento Batista

Arlindo Gomes de Paula

Luiz Carlos Costa Ferreira

Evanes de Oliveira Ribeiro Fidel.

Lucival Fábio Rodrigues da Silva

Ronaldo Lopes de Carvalho

Adriano Ricardo de Campos

Lucas Ferreira Rodrigues

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Rodrigo Bruno Kehdy

Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis

Renato Henrique da Luz

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Davi Milan

O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE AOS DESAFIOS E AVANÇOS DA PROFISSÃO NA ERA DA EDUCAÇÃO 4.0

Ingridi Nascimento Batista

Mestranda

Programa de Pós-graduação de Comunicação Linguagem e Cultura- UNAMA

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Luiz Carlos Costa Ferreira

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

luiz@cff.org.br

Evanes de Oliveira Ribeiro Fidel.

Mestranda em Educação com especialização em Formação de Professores-

Universidade Europeia do Atlântico (UNEATLANTICO) - Espanha.

Psicopedagoga e Neuropsicopedagoga Clínica na Clínica Psico Despertar Irani-sc.

evanesfidel@gmail.com

Lucival Fábio Rodrigues da Silva

Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB).

*Atua como docente no Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal
do Pará.*

lucivalrodrigues.e275@gmail.com

Ronaldo Lopes de Carvalho

Mestrando em educação

UNEATANTICO -Universidade Europea del Atlántico-Espanha

Especialização em docência superior

Especialização em coordenação e supervisão escolar

ronaldoro863@gmail.com

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia

Bacharel.em Direito Fasete (unirios)

[*adrianorc@hotmail.com*](mailto:adrianorc@hotmail.com)

Lucas Ferreira Rodrigues

Doutorando em Educação Matemática - PPGEM –

Unesp

Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas

(UFPA)

[*elucasfrodrigues@gmail.com*](mailto:elucasfrodrigues@gmail.com)

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Pós graduada em Libras e Educação Inclusiva - IFMT

Rondonopolis, MT, Brasil

[*herica.pimenta1@gmail.com*](mailto:herica.pimenta1@gmail.com)

Rodrigo Bruno Kehdy

Bacharel em ciência da computação

Mestrando em ciências da educação – ENBER

[*rodrigokehdy@yahoo.com.br*](mailto:rodrigokehdy@yahoo.com.br)

Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis

Mestrando em educação

UNEATLANTICO -Universidade Europea del Atlántico-Espanha

[*maria.japvh@gmail.com*](mailto:maria.japvh@gmail.com)

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS

USCS/FATEC

renato.henrique.luz.rl@gmail.com

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Gradação em história

Mestre em desenvolvimento regional pela unifap (universidade federal do Amapá)

marcelusburaslan@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) – câmpus de Marília-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

Introdução

Nos últimos anos, a educação tem passado por uma profunda transformação impulsionada pelo advento da Educação 4.0. Essa nova era da educação é marcada pela integração da tecnologia, aprendizagem personalizada e o desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino. Nesse contexto, o papel do pedagogo também evoluiu, exigindo dos educadores uma adaptação aos novos métodos e tecnologias educacionais.

O objetivo deste trabalho é analisar os desafios e inovações enfrentados pelos pedagogos diante dessa transformação da educação. Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa, básica, descritiva e bibliográfica, utilizando como base artigos selecionados aleatoriamente em revistas especializadas, livros e capítulos relacionados ao tema.

A Educação 4.0 surge da necessidade de preparar os alunos para as demandas do século XXI, que vão além do simples domínio de conteúdos. Os estudantes devem desenvolver habilidades como pensamento crítico, colaboração e comunicação eficaz. Nesse contexto, a tecnologia desempenha um papel fundamental, proporcionando o acesso a materiais e recursos de aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento, além de viabilizar o uso de estratégias inovadoras, como a gamificação e o aprendizado

baseado em projetos, que têm se mostrado eficazes no engajamento e motivação dos alunos.

A natureza mutável do ensino e aprendizagem na Educação 4.0 também resultou em uma mudança significativa no papel do pedagogo. Ao invés de ser a única fonte de conhecimento, o educador é agora visto como um facilitador da aprendizagem, guiando os alunos na exploração de novos conceitos e ideias. Essa mudança requer que os educadores desenvolvam novas habilidades de ensino, como a capacidade de criar e implementar planos de aprendizagem personalizados, além de utilizar a tecnologia de forma eficaz para aprimorar a experiência de aprendizado.

Além disso, os educadores devem estar preparados para se adaptar às mudanças nas necessidades dos alunos, reconhecendo que cada aluno possui necessidades e preferências de aprendizagem únicas. Essa abordagem personalizada demanda dos pedagogos uma compreensão profunda das características individuais dos estudantes e a capacidade de oferecer suporte adequado a cada um.

Diante desse panorama, é fundamental refletir sobre os desafios e inovações que surgem para os pedagogos na Educação 4.0. Através dessa análise, será possível compreender a importância de atualização e aquisição de novas competências por parte dos educadores, bem como identificar estratégias e recursos que possam auxiliá-los nessa jornada de transformação educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Gabriel (2013) aborda a importância da revolução digital na educação, destacando a necessidade de preparar os alunos para a sociedade contemporânea. A autora argumenta que a tecnologia digital não apenas impacta a forma como as informações são acessadas, mas também transforma as relações sociais e a maneira como aprendemos. Nesse contexto, a educação precisa acompanhar essas mudanças, promovendo o uso crítico e consciente da tecnologia, bem como o desenvolvimento de habilidades digitais necessárias para a participação plena na sociedade atual.

Gabriel argumenta que a tecnologia digital não se resume apenas a uma ferramenta para acesso a informações, mas sim a um ambiente em que ocorrem interações sociais, colaboração e criação de conhecimento. Ela destaca que a educação precisa ir além de

simplesmente fornecer acesso à tecnologia e promover o uso crítico e consciente dessas ferramentas.

Nesse sentido, a autora ressalta a importância do desenvolvimento de habilidades digitais nos alunos, que vão além do domínio técnico das ferramentas. Ela enfatiza a necessidade de os estudantes aprenderem a avaliar, selecionar e utilizar as informações disponíveis na internet, desenvolvendo habilidades de pesquisa, pensamento crítico e discernimento.

Além disso, Gabriel destaca que a revolução digital também demanda uma reconfiguração das relações pedagógicas. A autora argumenta que os papéis do professor e do aluno estão mudando, com o professor atuando cada vez mais como um facilitador do processo de aprendizagem, orientando os alunos na busca por conhecimento e incentivando a colaboração entre eles.

A autora também ressalta que a revolução digital amplia as possibilidades de aprendizagem, oferecendo recursos multimídia, acesso a diferentes perspectivas e oportunidades de conexão com pessoas de diferentes partes do mundo. A tecnologia digital pode proporcionar experiências de aprendizagem mais envolventes, interativas e personalizadas, permitindo que os alunos explorem diferentes abordagens e desenvolvam suas habilidades de maneira mais eficaz.

Em suma, o texto de Gabriel destaca a importância da revolução digital na educação e como ela impacta a forma como aprendemos e nos relacionamos. A autora argumenta que a educação deve acompanhar essas mudanças, promovendo o uso consciente da tecnologia e o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para a participação plena na sociedade contemporânea.

Gómez (2015) discute a educação na era digital, enfatizando a importância da escola como um espaço de aprendizagem relevante e significativo. O autor argumenta que, em um ambiente cada vez mais digital, a escola deve se adaptar e oferecer uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimento. Ele propõe uma abordagem educativa baseada na construção de conhecimento, na participação ativa dos alunos e no uso das tecnologias como ferramentas para a aprendizagem colaborativa e criativa.

Gómez (2015) enfatiza a necessidade de repensar a escola como um ambiente educativo adaptado à era digital. Suas contribuições fornecem subsídios teóricos para a compreensão dos desafios e oportunidades da Educação 4.0, ressaltando a importância

de uma abordagem educativa que integre as tecnologias de forma crítica, criativa e colaborativa.

Gómez (2015) discute a educação na era digital, oferecendo uma abordagem que valoriza a escola como um espaço fundamental para a formação integral dos alunos. O autor destaca que, em um contexto de transformações digitais aceleradas, é necessário repensar o papel da escola e sua relevância no processo educacional.

De acordo com Gómez (2015), a educação na era digital vai além da simples incorporação de tecnologias no ambiente escolar. Trata-se de repensar os objetivos e as práticas educativas, considerando o potencial das tecnologias para promover uma aprendizagem significativa e participativa.

Uma das principais ideias apresentadas por Gómez é a importância de uma abordagem pedagógica centrada na construção do conhecimento. Ele defende que a escola deve ser um espaço onde os alunos são protagonistas de seu próprio aprendizado, engajados em atividades que promovam a reflexão, a colaboração e a resolução de problemas.

Nessa perspectiva, as tecnologias são vistas como ferramentas que podem potencializar essa abordagem construtivista. Gómez ressalta que as tecnologias digitais oferecem recursos e possibilidades de interação, permitindo que os alunos se envolvam ativamente na construção de seu conhecimento e explorem diferentes formas de expressão e criação.

Além disso, o autor destaca a importância da aprendizagem colaborativa na era digital. Através do uso das tecnologias, os alunos podem se conectar, colaborar e compartilhar conhecimentos com colegas e especialistas em diferentes áreas. Essa colaboração amplia as possibilidades de aprendizado, enriquecendo a experiência educacional e promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e de trabalho em equipe.

Lévy argumenta que a cibercultura é um novo ambiente sociocultural caracterizado pela interconexão global de computadores e pela troca acelerada de informações. Ele destaca que a internet e as tecnologias digitais têm um impacto profundo em várias esferas da vida humana, incluindo a educação.

Nesse contexto, a Educação 4.0 surge como uma resposta à cibercultura, caracterizada pela integração da tecnologia, aprendizagem personalizada e desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Através da Educação 4.0, os educadores

buscam preparar os alunos para um mundo cada vez mais digital e conectado, onde o acesso à informação e a capacidade de lidar com a tecnologia são habilidades fundamentais.

Lévy enfatiza a importância da interação entre os sujeitos e as tecnologias no contexto da cibercultura. Ele argumenta que, na Educação 4.0, a tecnologia não é apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimento, mas também um meio de conexão e colaboração entre alunos, professores e recursos educacionais disponíveis online.

Além disso, Lévy destaca que a cibercultura promove a participação ativa dos indivíduos na construção do conhecimento. Na Educação 4.0, os alunos são incentivados a buscar informações, a explorar diferentes fontes e a compartilhar suas descobertas, promovendo a aprendizagem autônoma e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e pensamento crítico.

Outro aspecto importante mencionado por Lévy é a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a aprendizagem colaborativa. Na Educação 4.0, os alunos podem se conectar virtualmente, trocar ideias, colaborar em projetos e compartilhar conhecimentos. Isso possibilita a construção coletiva do conhecimento, bem como o desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração e trabalho em equipe.

Em resumo, a obra de Lévy sobre cibercultura fornece uma base conceitual para a compreensão da Educação 4.0. Seus insights sobre a interconexão global de computadores, a participação ativa dos indivíduos na construção do conhecimento e a importância da aprendizagem colaborativa são fundamentais para compreendermos como as tecnologias digitais têm moldado a educação contemporânea e como a Educação 4.0 busca se adaptar e aproveitar essas transformações.

Fava (2014) intitulado "Educação 3.0" fornece insights importantes para discorrer sobre a Educação 4.0. Embora o autor aborde a Educação 3.0, suas reflexões e conceitos podem ser aplicados para compreender a transição para a Educação 4.0.

Fava argumenta que a Educação 3.0 surge como uma resposta às demandas e desafios trazidos pela sociedade em rede, caracterizada pela crescente conectividade e acesso à informação proporcionados pelas tecnologias digitais. Ele destaca que, na Educação 3.0, há uma mudança de paradigma, onde o aluno passa a ser protagonista de seu próprio aprendizado, e o professor assume o papel de mediador e facilitador.

Essa abordagem centrada no aluno e no seu engajamento ativo com o conhecimento é uma característica essencial da Educação 4.0. Nesse sentido, a Educação 4.0 leva adiante a ideia de Fava, promovendo uma aprendizagem personalizada e adaptativa, que se utiliza das tecnologias digitais para oferecer recursos e experiências educacionais diversificadas, permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades e interesses individuais.

Além disso, Fava enfatiza a importância da colaboração e da construção coletiva do conhecimento na Educação 3.0. Essa ideia é ainda mais ampliada na Educação 4.0, onde as tecnologias digitais e as redes sociais proporcionam oportunidades sem precedentes para a colaboração entre os alunos, professores e especialistas de diversas áreas. Através de projetos colaborativos, discussões online e compartilhamento de ideias, os estudantes podem aprender uns com os outros, desenvolvendo habilidades de comunicação, colaboração e trabalho em equipe.

Outro aspecto relevante discutido por Fava é a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos, como empatia, pensamento crítico e criatividade. Essas habilidades são essenciais para o século XXI e também são destacadas na Educação 4.0. Através de metodologias ativas, como a resolução de problemas, o trabalho em grupo e a aprendizagem baseada em projetos, os alunos são incentivados a desenvolver essas habilidades, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo atual.

Embora Fava aborde a Educação 3.0, suas ideias e conceitos podem ser aplicados para entendermos a Educação 4.0. Ambas as abordagens enfatizam a importância do aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, a aprendizagem personalizada, a colaboração, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o uso das tecnologias digitais como ferramentas facilitadoras. A Educação 4.0, portanto, representa um avanço na evolução da educação, buscando preparar os alunos para um mundo cada vez mais conectado e tecnológico.

3 METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, básica, descritiva e bibliográfica para analisar os desafios e inovações enfrentados pelos pedagogos diante da transformação da educação na era da Educação 4.0.

Para conduzir a pesquisa, foi realizada uma seleção de artigos relacionados ao tema em revistas especializadas, livros e capítulos. A escolha dos materiais foi feita de forma aleatória, visando abranger diferentes perspectivas e contribuições relevantes para a compreensão do papel do pedagogo na Educação 4.0.

A coleta de dados consistiu na leitura criteriosa e análise dos artigos selecionados, com o objetivo de identificar os principais desafios enfrentados pelos pedagogos nesse contexto de transformação educacional. Foram considerados aspectos como a adaptação aos novos métodos e tecnologias de ensino, a implementação de estratégias inovadoras, a personalização do aprendizado e o uso eficaz da tecnologia.

A partir da revisão bibliográfica, foram identificadas informações relevantes e fundamentais para o embasamento teórico do trabalho. Essas informações foram organizadas e estruturadas de maneira a fornecer uma visão abrangente dos desafios e inovações enfrentados pelos pedagogos na Educação 4.0.

É importante ressaltar que esta pesquisa se limitou ao uso de fontes bibliográficas e teve como foco a análise e síntese de informações já disponíveis. Portanto, não foram realizadas entrevistas ou coleta de dados primários.

A pesquisa busca contribuir para o entendimento do cenário atual da educação e suas transformações, destacando a importância do papel do pedagogo na era da Educação 4.0. Além disso, espera-se que os resultados obtidos auxiliem na identificação de estratégias e recursos que possam apoiar os educadores nessa jornada de adaptação e aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A nova era da educação, caracterizada pela integração da tecnologia, aprendizagem personalizada e desenvolvimento de novas estratégias de ensino, tem trazido mudanças significativas para o papel do pedagogo.

A Educação 4.0 é impulsionada pela necessidade de preparar os alunos para as demandas do século XXI, como habilidades de pensamento crítico, colaboração e comunicação eficaz. A tecnologia desempenha um papel fundamental nesse contexto, permitindo aos alunos acessar materiais e recursos de aprendizagem de qualquer lugar e a qualquer momento. Isso facilita a personalização do processo de ensino, possibilitando

que cada aluno desenvolva suas habilidades de acordo com suas necessidades e ritmo de aprendizagem.

As inovações tecnológicas na Educação 4.0, como a gamificação e o aprendizado baseado em projetos, têm demonstrado aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Através do uso de plataformas digitais e ferramentas interativas, os estudantes são incentivados a explorar novos conceitos e ideias de forma mais ativa e participativa.

No entanto, os resultados também destacam os desafios enfrentados pelos pedagogos nessa nova era da educação. A mudança no papel do pedagogo, de ser a única fonte de conhecimento para se tornar um facilitador da aprendizagem, exige que os educadores desenvolvam novas habilidades de ensino. Eles precisam ser capazes de projetar e implementar planos de aprendizagem personalizados, adaptando-se às necessidades e preferências individuais de cada aluno.

Além disso, os pedagogos devem dominar o uso eficaz da tecnologia, incorporando-a de maneira significativa nas práticas pedagógicas. Isso requer um entendimento profundo das ferramentas e recursos digitais disponíveis, bem como a capacidade de selecionar e avaliar criticamente o conteúdo online.

A discussão dos resultados ressalta a importância da formação contínua dos pedagogos, tanto em relação às habilidades tecnológicas quanto às competências pedagógicas necessárias para a Educação 4.0. Os professores precisam estar preparados para adaptar suas práticas às demandas do mundo digital, promovendo uma abordagem centrada no aluno, estimulando a colaboração e a autonomia dos estudantes.

A discussão enfatiza a necessidade de políticas educacionais que apoiem a integração da tecnologia na educação. É fundamental que haja investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas, formação docente adequada e incentivos para a inovação pedagógica.

Nesse contexto, os desafios e inovações do pedagogo diante da transformação da educação na Educação 4.0. Embora a tecnologia ofereça oportunidades significativas para aprimorar a experiência de aprendizagem, é necessário um esforço conjunto de educadores, instituições de ensino e políticas educacionais para garantir uma transição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, fica evidente que a Educação 4.0 é uma realidade que demanda uma adaptação dos educadores. O papel do pedagogo evoluiu de ser a principal fonte de conhecimento para se tornar um facilitador da aprendizagem. Isso implica em desenvolver novas habilidades de ensino, como a capacidade de projetar e implementar planos de aprendizagem personalizados, além de dominar o uso eficaz da tecnologia. A formação contínua dos pedagogos é essencial para que estejam preparados para atender às demandas da Educação 4.0.

Além disso, a Educação 4.0 traz consigo inúmeras possibilidades e recursos tecnológicos que podem enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. O uso de plataformas digitais, ferramentas interativas e recursos multimídia proporciona um ambiente mais dinâmico e estimulante, que favorece o engajamento e a motivação dos estudantes. A gamificação e o aprendizado baseado em projetos são exemplos de estratégias que têm demonstrado bons resultados nesse sentido.

No entanto, é importante ressaltar que a integração da tecnologia na educação deve ser feita de forma criteriosa. Os pedagogos devem ter a capacidade de selecionar e avaliar criticamente o conteúdo online, garantindo que seja confiável e relevante para os objetivos de aprendizagem. Além disso, é necessário garantir o acesso equitativo à tecnologia, de modo que todos os alunos possam se beneficiar das oportunidades proporcionadas pela Educação 4.0.

Por fim, as políticas educacionais desempenham um papel fundamental na promoção da Educação 4.0. É necessário investir em infraestrutura tecnológica nas escolas, proporcionar formação docente adequada e criar incentivos para a inovação pedagógica. A colaboração entre educadores, instituições de ensino, pesquisadores e governos é essencial para promover uma educação de qualidade na era digital.

Verifica-se a necessidade de uma mudança de paradigma na educação, em que o pedagogo atue como facilitador da aprendizagem, utilizando as tecnologias de forma eficaz e promovendo uma abordagem centrada no aluno. A Educação 4.0 oferece grandes oportunidades, mas também exige uma preparação contínua e uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas. Com uma visão ampla e uma abordagem adequada, é possível aproveitar ao máximo os benefícios da Educação 4.0, preparando os alunos para serem cidadãos críticos, criativos e adaptáveis na sociedade do século XXI.

REFERÊNCIAS

FAVA, Rui. Educação 3.0. 1. Ed. São Paulo: **Saraiva**, 2014.

GABRIEL, Martha. Educar a revolução digital na educação. 1.ed. São Paulo: **Saraiva**, 2013.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Educação na era digital: A Escola Educativa. Porto Alegre: **Penso**, 2015.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: **Editora 34**, 1994.

Capítulo 8
O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Arlindo Gomes de Paula

Luiz Carlos Costa Ferreira

Iranilda de Assis Silva Torres

Maria do Socorro Sousa de Pinho

Edna Silva de Lima

Adriano Ricardo de Campos

Lucas Ferreira Rodrigues

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis

Gerson Nazareno Gonçalves Monteiro

Renato Henrique da Luz

Marcos Antonio Evangelista

Andrea da Conceição Lima dos Santos

Eraldo Pena da Silva

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Davi Milan

**O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Luiz Carlos Costa Ferreira

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

luiz@cff.org.br

Iranilda de Assis Silva Torres

Pós-graduação em Psicopedagogia

Fadimab

iranildadeassis@yahoo.com.br

Maria do Socorro Sousa de Pinho

Graduada em Letras - Libras pela Universidade Federal do Pará -UFPA.

Especialista em tradução e Interpretação de Libras-Lingua portuguesa - Libras.

Atua na função de Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade Federal Rural da

Amazônia-UFRA

mariasocorro6201@gmail.com

Edna Silva de Lima

Pós graduação em Gestão Educacional

auxiliar administrativo, Escola Municipal Capela de São Sebastião

edna1974p@gmail.com

Adriano Ricardo de Campos

*licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia
Bacharel em Direito Fasete (unirios)
adrianorc@hotmail.com*

Lucas Ferreira Rodrigues

*Doutorando em Educação Matemática - PPGEM – Unesp
Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas
(UFPA)
elucasfrodrigues@gmail.com*

Herica Pimenta Redlinski Almeida

*Pós graduada em Libras e Educação Inclusiva - IFMT
Rondonopolis, MT, Brasil
herica.pimenta1@gmail.com*

Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis

*Mestrando em educação
UNEATLANTICO -Universidade Europea del Atlántico-Espanha
maria.japvh@gmail.com*

Gerson Nazareno Gonçalves Monteiro

*tecnólogo em tecnologia da informação (UNIP) / Pedagogia (UNIFIEO).
Especialização: Ensino tecnológico e profissionalizante (FCE)
gerson.monteiro@sectet.pa.gov.br*

Renato Henrique da Luz

*Mestre em Administração pela USCS
USCS/FATEC
renato.henrique.luz.rl@gmail.com*

Marcos Antonio Evangelista

*Doutor em educação
Universidade Federal de Alagoas- Ufal
marcosevangelista500@hotmail.com*

Andrea da Conceição Lima dos Santos

Doutoranda em Ciências da Educação

Universidade Christian Business School CBS-Orlando

acls_gu@hotmail.com

Eraldo Pena da Silva

Graduado em rede de computadores, Iespes;

eraldopena@gmail.com

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Gradação em história

Mestre em desenvolvimento regional pela unifap (universidade federal do Amapá)

marcelusburaslan@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

INTRODUÇÃO

A robótica e a tecnologia têm transformado muitas áreas de nossas vidas, e a educação não é exceção. Cada vez mais, as escolas estão incorporando tecnologias educacionais inovadoras em suas salas de aula, e a robótica é uma delas. A utilização de robôs educacionais é uma forma prática e envolvente de ensinar conceitos de STEM (alfabetização, ciência, tecnologia, engenharia e matemática), além de ser uma maneira divertida e motivadora de aprender. Dessa forma, o presente trabalho abordará sobre o uso tecnologia na alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental

Assim destaca-se que o objetivo geral do trabalho consiste em analisar como a tecnologia pode auxiliar no processo alfabetização e letramento no ensino fundamental. E os objetivos específicos: conceituar tecnologia, descrever o uso da tecnologia no campo

educacional e pontuar sobre a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ressalta-se que a robótica e a tecnologia podem ser uma poderosa ferramenta de aprendizagem para alunos de todas as idades e áreas de conhecimento. Elas ajudam a tornar o aprendizado mais prático, concreto e atraente, além de desenvolver habilidades importantes para a vida e para o sucesso no mercado de trabalho.

Com o uso crescente da tecnologia em nossas vidas, a robótica tem o potencial de se tornar um elemento central na educação do futuro. Diante desse contexto, este trabalho visa responder à seguinte questão problema: Como a tecnologia pode ajudar no processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental?

No que diz respeito à justificativa para a elaboração do trabalho, é imprescindível pontuar que a tecnologia se tornou uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização e letramento das crianças e jovens. Com a presença de smartphones, tablets, computadores e outros dispositivos eletrônicos nas casas e escolas, é possível explorar novas formas de aprendizado e, assim, garantir um ensino mais dinâmico e adequado às necessidades dos alunos.

Dessa forma, um dos grandes benefícios da tecnologia é o acesso à internet, que possibilita o contato com uma grande quantidade de informações e materiais educacionais. Outra vantagem na utilização de tecnologia é a possibilidade de personalização do aprendizado. Existem diversos aplicativos educativos que oferecem conteúdo interativo e adaptado às capacidades e preferências de cada aluno. Isso contribui para que o processo de alfabetização e letramento seja mais eficiente e eficaz.

Os recursos tecnológicos também permitem o uso de jogos educativos, que são uma ótima maneira de tornar o aprendizado mais lúdico e atrativo. Além disso, os jogos são uma forma de incentivar a participação dos alunos, estimulando a curiosidade e a criatividade. Uma outra forma da tecnologia auxiliar no processo de alfabetização e letramento é através de plataformas de ensino a distância, que podem ser utilizadas tanto nas escolas quanto em casa. Essas plataformas oferecem aulas virtuais, exercícios e atividades que ajudam a desenvolver a leitura, a escrita e a compreensão de textos.

Para o autor, esta obra será um diferencial para sua vida pessoal e profissional, pois ajudará na aquisição de conhecimentos, habilidades e competências, contribuindo diretamente para o ganho de experiência e a utilização correta das ferramentas disponíveis na literatura.

Contudo, cabe ressaltar que este trabalho também contribuirá para a comunidade acadêmica, pois servirá de referência para pesquisas futuras, principalmente nas áreas de educação e tecnologia.

METODOLOGIA

Para Demo (1985) o processo de pesquisa é imprescindível na “descoberta e criação”, de acordo com o autor é preciso realizar um levantamento de dados e informações consistentes que sirvam de embasamento para todo o assunto abordado, alcançando assim, uma pesquisa consistente e realista, para isso, é preciso levantar todas as explicações a respeito do assunto visando analisar todos os pontos de vistas e perspectivas diferentes.

Assim, o presente estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico, descritivo e exploratório e a coleta e análise de dados foram realizadas por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Ressalta-se que foi realizada uma revisão de literatura para ampliar ainda mais as informações para contextualizar a proposta. As análises foram comparadas autor a autor e são realizadas discussões sobre os temas abordados para um aprofundamento através da apresentação e discussão de teorias.

Para tanto, Minayo (2001) defendeu que a pesquisa literária é o procedimento utilizado para conhecer a realidade estudada e a 'carga histórica', sendo um tipo a pesquisa bibliográfica. Ele conduz a uma série ordenada de etapas em uma busca incansável de soluções para problemas selecionados relacionados ao objeto de estudo.

Dessa forma, Gil (2002) concorda com Minayo e discute a importância da bibliografia. Sobre a quantidade de informações necessárias para posteriormente comparar e analisar esses dados para atingir os objetivos originalmente propostos, o autor afirma sobre sua teoria:

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de materiais já existentes, que incluem principalmente livros e artigos científicos. Esses benefícios demonstram um compromisso com a pesquisa de alta qualidade. Assim, a pesquisa bibliográfica, além de permitir o exame de pesquisas relacionadas ao tema em estudo, permite também aprofundar a teoria que norteia a pesquisa. (GIL, 2002, p. 44).

Assim, de acordo com o autor, a pesquisa bibliográfica utiliza várias concepções teóricas como base para a obtenção de respostas, com o objetivo de adquirir um embasamento teórico suficiente para sustentar a pesquisa e explicitar os diferentes pontos de vista dos atores que já escreveram ou argumentaram algum tópico sobre o assunto.

É de suma importância levar em consideração todas as ideias e argumentos que já foram elaborados, mesmo os que se contrapõem, para que depois da análise seja possível ver qual a ideia mais viável para o contexto atual e como implementá-la da melhor forma para ser acessível e beneficiar o maior número de pessoas. Assim, foi feito inicialmente uma pesquisa documental-bibliográfica, cujo objetivo foi de catalogar e indicar os fundamentos teóricos e os percursos empíricos a serem percorridos.

Em particular, para o desenvolvimento dessa pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas: revisão bibliográfica: fase de seleção de artigos, livros, revistas, resumos e *e-Books*; o estudo documental, com leituras dos documentos encontrados para se detectar a pertinência do conteúdo em relação ao objeto da pesquisa; realização de resumos e fichamentos.

Contudo, ressalta-se que visando aumentar o número de dados e informações captados para melhor compreensão acerca do tema foram utilizadas as bases de dados do: portal Periódicos Capes, Science Direct, Scielo, Google Acadêmico e Anvisa, proporcionando maiores informações e aprofundamento do objeto de estudo. Foram realizadas pesquisas de documentos científicos dos últimos 15 anos.

Também é de suma importância pontuar que durante as pesquisas e buscas nos periódicos foram consideradas as palavras relacionadas ao tema como palavras-chave, como por exemplo: tecnologia, alfabetização e ensino fundamental, dessa forma houve uma otimização do tempo na busca dos artigos, bem como uma facilitação na busca dos periódicos que foram de suma importância para o desenvolvimento do trabalho e o alcance dos objetivos propostos inicialmente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Tecnologia é definida como “o corpo de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, construção e uso de equipamentos em um determinado tipo de atividade” (Souza, Moita e Carvalho, 2011). Essas atividades incluem o uso na educação.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem estar nessa direção entendido segundo Oliveira, Moura e Sousa (2015) como um conjunto de recursos tecnológicos que intervêm e medeiam os processos de comunicação dos seres humanos. Surgiram no decorrer da história no cenário da terceira revolução industrial e se desenvolveram gradativamente a partir da década de 1970 e ganharam destaque, principalmente na década de 1990 com a popularização da internet.

No campo da inclusão tecnológica, as TICs são de grande importância em todas as esferas sociais, inclusive na educação, e assim incluir o processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma, é preciso entender que a ferramenta tecnológica não é o ponto principal do processo ensino-aprendizagem, mas sim o dispositivo que ela proporciona mediação entre educadores, saberes escolares e alunos em sua aprendizagem. (Melo e carvalho, 2014)

Nesse sentido, segundo os autores citados, as possibilidades tecnológicas surgiram como uma alternativa para os tempos modernos, possibilitando a educação com a inclusão do computador nas escolas, melhorando o uso da tecnologia pelos alunos, o acesso à informação e a prestação de serviços em todas as áreas.

Quando se trata do uso de computadores e outros meios tecnológicos, percebe-se sua extraordinária importância para diversas transformações no processo de ensino e aprendizagem e para a produção do conhecimento. Dessa forma, “o uso de meios tecnológicos no ambiente educacional pode contribuir significativamente para uma prática pedagógica diferenciada (Melo e Carvalho, 2014)

As tecnologias no contexto escolar apoiam o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e a aprendizagem cooperativa porque permitem a implementação de atividades interativas com um mundo de diversidade em que há uma troca constante de conhecimento e experiência, segundo Oliveira, Moura e Sousa (2015).

As novas tecnologias podem, assim, desempenhar um papel significativo na vida de professores e alunos, porque “ao permitir que os alunos tenham acesso às tecnologias de informação e à sua transformação em conhecimento durante todo o período escolar, os alunos serão posteriormente atores de transformação nos setores produtivos e de serviços através influenciando naturalmente seu uso” (Oliveira; Moura; sousa, 2015).

Porém, não são apenas as vantagens que sobrevive esta nova realidade, ou seja, não basta disponibilizar as TIC para uso, mas deve ser bem utilizado por profissionais capacitados, pois a vantagem de utilizar a tecnologia como ferramenta pedagógica é

estimulam os alunos, tornam o conteúdo mais eficiente e promovem autonomia e criatividade. Quanto às desvantagens podem ocorrer quando há falta de organização e capacitação dos profissionais envolvidos, formando alunos desanimados e sem senso crítico (Oliveira; Moura; Sousa, 2015).

De acordo com Souza, Moita e Carvalho (2011), o uso pedagógico adequado das TIC pode levar os alunos ao desenvolvimento comportamento colaborativo e autonomia de aprendizagem, benéficos para o seu desenvolvimento intelectual e socioafetivo, desde as tecnologias utilizadas na comunicação ou no processo educacional tornam-se parte indispensável do processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Os autores complementam dizendo que as tecnologias de informação e comunicação podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino. Com seu uso, professores e alunos têm a oportunidade de usar a escrita para descrever e transcrever seus pensamentos, comunicar, divulgar realidades cotidianas, compartilhar experiências, criar histórias e desenvolver projetos, pois os ambientes interativos de aprendizagem e além de tornar as aulas mais variadas, ricas, produtivas e atrativas, permitem aos alunos diferentes e novas oportunidades de desenvolver as habilidades de compreensão, produção e edição de textos de uma ferramenta tecnológica.

Os avanços e a disseminação do acesso aos meios eletrônicos abrem novas perspectivas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que o acesso à informação está envolvido na criação do conhecimento, que ocorre também a partir do acesso a ambientes virtuais, por meio da Internet, pois “o importância das TIC não é nas tecnologias como tais, mas na medida em que possibilitam o acesso ao conhecimento, à informação e à comunicação: elementos cada vez mais importantes nas interações econômicas e sociais da atualidade (Marques, 2012).

Diante dessa nova realidade, o aluno como sujeito histórico e sociocultural tem o poder de construir seu próprio processo de aprendizagem porque está inserido na cultura, neste caso tecnológica, implicando novas reconstruções sociais, culturais e educacional. Entende-se, portanto, que o computador, além de ser uma ferramenta facilitadora do aprendizado em sala de aula, também permite que o aluno se integre plenamente em uma sociedade globalizada e hipermidiática, levando não só à ampliação de sua inclusão digital, mas ao desenvolvimento de novos letramentos que contribuam para a cidadania (Melo e Carvalho, 2014).

Diante disso, entende-se que a escola não pode ficar alheia a essa realidade. Deve integrar-se criticamente na sociedade da informação e proporcionar aos seus alunos um ambiente de aprendizagem mais interessante e eficaz porque "a escola deve dotar os alunos de competências para utilizar ferramentas tecnológicas produzir conhecimento de forma significativa, com o objetivo de facilitar e motivar sua aprendizagem" (Marques, 2012).

Assim, ressalta-se que a alfabetização é um processo complexo que deve ser encarado com seriedade. Por isso, é importante que os educadores utilizem as ferramentas disponíveis para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. A tecnologia é uma aliada nesse processo, e pode ser uma grande facilitadora para o ensino da alfabetização no ensino fundamental.

Neste sentido, alguns recursos tecnológicos que podem ser utilizados são os aplicativos para celulares e tablets, jogos educativos, sites interativos, vídeos e animações. Estes recursos são capazes de tornar a aprendizagem mais lúdica e atrativa, despertando o interesse dos alunos em aprender a ler e escrever (Oliveira; Moura; Sousa, 2015).

Portanto, os aplicativos para celulares e tablets, por exemplo, oferecem uma variedade de jogos educativos que ajudam a ampliar o vocabulário e melhorar a escrita. Há jogos que ensinam as letras do alfabeto, palavras simples e complexas, além de desenvolverem o raciocínio lógico. (Marques, 2012).

Outra opção são os sites interativos, que permitem que as crianças pratiquem a escrita e a leitura de forma divertida e interessante. Alguns desses sites têm jogos com exercícios de soletração, escrita de palavras em inglês, entre outros. Os jogos educativos, por sua vez, são uma forma lúdica de ensinar o alfabeto, a identificação de letras, a separação de sílabas, a escrita de palavras e frases e a compreensão de textos. Estes jogos podem ser realizados tanto em sala de aula, como em casa, com a orientação dos pais (Melo e Carvalho, 2014).

Ressalta-se ainda que os vídeos e animações também são ferramentas poderosas para ajudar no processo de alfabetização. É possível encontrar uma grande variedade de vídeos educativos que ensinam diferentes assuntos de forma lúdica e divertida. As animações podem ser utilizadas para ensinar a construção de frases, o estudo das sílabas e outras habilidades importantes (Oliveira; Moura; Sousa, 2015).

No entanto, é importante que os educadores utilizem essas ferramentas de forma consciente. O objetivo é que as crianças compreendam o conteúdo de maneira

significativa, portanto, os recursos tecnológicos devem ser utilizados como um complemento ao ensino presencial, e não como uma substituição. (Marques, 2012).

Contudo, a tecnologia pode ser uma grande aliada no processo de alfabetização no ensino fundamental. Os aplicativos, jogos educativos, sites interativos, vídeos e animações são ferramentas que podem tornar o aprendizado mais lúdico, atrativo e divertido para as crianças. Por isso, é fundamental que os educadores saibam utilizar essas ferramentas de forma consciente, sempre visando à integração e complementação entre a tecnologia e o ensino presencial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a elaboração do trabalho, descobriu-se que a tecnologia tem transformado a forma como os professores ensinam. Os educadores agora podem usar a tecnologia para criar aulas mais dinâmicas e interessantes, usando recursos como apresentações multimídia, aulas virtuais, videoconferências, jogos educacionais e outros. Além disso, a tecnologia permite que os professores tenham acesso a uma grande quantidade de informações e dados sobre o desempenho dos alunos, permitindo que eles ajustem suas estratégias de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos.

Também foi analisado que outro benefício da tecnologia no ensino é o aumento da acessibilidade, ou seja, a tecnologia tem permitido que o ensino chegue a um público mais amplo, incluindo pessoas que antes eram excluídas do ensino devido a barreiras físicas ou geográficas. Por exemplo, pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida agora podem acessar a educação online, e pessoas que vivem em áreas remotas podem ter acesso a aulas virtuais e conteúdos educacionais de qualidade.

Por fim, destaca-se que a tecnologia tem contribuído para tornar o processo de alfabetização e letramento dos alunos do ensino fundamental mais atraente e envolvente para os alunos. Os recursos educacionais digitais são projetados para atrair a atenção dos alunos e motivá-los a aprender. Além disso, a tecnologia permite que os alunos aprendam por meio de jogos e atividades interativas, o que torna o processo de aprendizagem mais divertido e interessante.

Portanto, a tecnologia tem um papel importante no ensino-aprendizagem, trazendo benefícios significativos para estudantes e educadores. A tecnologia torna o processo de ensino mais eficiente, acessível e envolvente, e permite que os alunos aprendam no seu

próprio ritmo e de acordo com suas necessidades. Com a introdução de novas tecnologias educacionais, o futuro da educação parece mais promissor do que nunca.

Neste sentido, uma das principais maneiras de usar a tecnologia no ensino é através da criação de um ambiente virtual de aprendizagem. Uma plataforma online pode ser utilizada para disponibilizar materiais de estudo, tarefas e atividades para os alunos, permitindo que eles estudem e aprendam no seu próprio ritmo. Essa plataforma também pode ser utilizada para a realização de fóruns de discussão, videoconferências e outras atividades que promovam a interação entre os alunos e o professor.

Contudo, outra forma de usar a tecnologia no ensino é através da utilização de recursos educacionais digitais. Esses recursos podem incluir vídeos educativos, jogos educativos, simuladores, e-books, entre outros. Esses materiais podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto em casa, e ajudam a tornar o aprendizado mais interessante e dinâmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente destaca-se que o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho foram alcançados, ou seja, por meio da pesquisa foi possível analisar como a tecnologia pode auxiliar no processo alfabetização e letramento no ensino fundamental, bem como conceituar tecnologia, descrever o uso da tecnologia no campo educacional e pontuar sobre a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, foi levantado no trabalho que nos dias atuais a tecnologia é uma ferramenta empregada em quase todos os produtos e serviços, desta forma é preciso utilizar desta oportunidade disponível no mercado para disseminar informações e maximizar a absorção e a aplicação de conhecimento.

Dessa forma, a tecnologia na educação foi sem sombra de dúvidas uma quebra de paradigmas, pois no contexto atual é possível acessar programas, executar atividades através de dispositivos como computadores, tablets e celulares, assim, além do conhecimento básico que todo professor deve carregar consigo ele também ficou incumbido de aprender a dominar a tecnologia necessária para ministrar as aulas.

Neste contexto, também conclui-se que o uso de tecnologias digitais no ensino melhora significativamente diversos aspectos, como o aumento no fluxo de informações e também a interação por meio dos ambientes virtuais, ou seja, através das mídias sociais

os estudantes conseguem trocar informações com alta velocidade, além de terem acesso a livros e artigos de sites e bibliotecas virtuais, facilitando assim o acesso a diversos conteúdos e a alfabetização de alunos do ensino fundamental.

Portanto, tendo em vista que todos os serviços demandam alta carga de informação e velocidade, as tecnologias digitais desempenham seu papel com efetividade, pois além de compartilhar um enorme número de dados e informações também melhoram a interação e a comunicação dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. Introdução à Metodologia da Ciência. 2. ed. São Paulo: **Atlas**, 1985.

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

MARQUES, Ana Paula Ambrósio Zanelato. **A experiência da aplicação da metodologia ativa Team Based Learning aliada à tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem**. 2019. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em:< TEDE: A experiência da aplicação da metodologia ativa Team Based Learning aliada à tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem (unoeste.br)>. Acesso em: 25 abril 2023.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. Em:_____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2001. p. 09-30.

MELO, R. S.; CARVALHO, M. J. S. Aplicativos educacionais livres para mobile learning. **Revista Tecnologias na Educação: XI EVIDOSOL e VIII CILTEC- Online**, Rio Grande do Sul, p.1-6, jun. 2014. Ano 6 - número 10. Disponível em:<<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>>. Acesso em: 28 de mar. de 2023.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. 2015. 21 f. Disponível em:< [TIC'S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO | Pedagogia em Ação \(pucminas.br\)](http://pucminas.br) >. Acesso em: 17 de mar. de 2023.

SOUSA, R. P. de; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>>. Acesso em: 27 de mar. de 2023.

Capítulo 9
**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BARREIRAS
E ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Arlindo Gomes de Paula

Luiz Carlos Costa Ferreira

Camila Solange da Silva Lobato

Bianca Abreu de Paula

Adriano Ricardo de Campos

Lucas Ferreira Rodrigues

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Karina de Azevedo Santiago

Felipe Rafael Araújo Vieira

Renato Henrique da Luz

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Davi Milan

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BARREIRAS E ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Luiz Carlos Costa Ferreira

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

luiz@cff.org.br

Camila Solange da Silva Lobato

Formada em pedagogia

Universidade Federal do Pará.

Especialista em educação especial com ênfase em inclusão

Faculdade integrada da Amazônia- FIBRA.

[*mila1sol@gmail.com*](mailto:mila1sol@gmail.com)

Bianca Abreu de Paula

Terapeuta ocupacional

Universidade Federal do Pará,

Residente multiprofissional no instituto de psiquiatria da UFRJ,

[*depaulabianca@gmail.com*](mailto:depaulabianca@gmail.com)

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito Fasete (unirios)

[*adrianorc@hotmail.com*](mailto:adrianorc@hotmail.com)

Lucas Ferreira Rodrigues

*Doutorando em Educação Matemática - PPGEM – Unesp
Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas
(UFPA)*

elucasfrodrigues@gmail.com

Herica Pimenta Redlinski Almeida

*Pós graduada em Libras e Educação Inclusiva - IFMT
Rondonopolis, MT, Brasil*

herica.pimenta1@gmail.com

Karina de Azevedo Santiago

Pós graduada em Autismo pela Faveni

karinasantiago18@hotmail.com

Felipe Rafael Araújo Vieira

Bacharelado em Administração, instituição.

faell.hrlv@gmail.com

Renato Henrique da Luz

*Mestre em Administração pela USCS
USCS/FATEC*

renato.henrique.luz.rl@gmail.com

Marcelus Clei da Silva Buraslan

*Gradação em história
Mestre em desenvolvimento regional pela unifap (universidade federal do Amapá)*

marcelusburaslan@gmail.com

Davi Milan

*Mestrando em Educação
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília-SP, Brasil*

davimilan145@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido amplamente discutida como um direito fundamental, enfatizando a necessidade de garantir acesso e equidade para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. Segundo a UNESCO (2009), a inclusão educacional é um processo que visa superar as barreiras de aprendizagem e participação, criando ambientes de ensino onde todos os alunos possam prosperar. A educação especial, na perspectiva da inclusão, exige políticas e práticas que assegurem a participação plena e efetiva de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, desde o fundamental até o superior (Mantoan, 2003).

Historicamente, a educação especial passou por diversas transformações, movendo-se de modelos segregacionistas para abordagens mais inclusivas. As políticas educacionais contemporâneas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforçam a necessidade de integração dos estudantes com necessidades especiais em escolas regulares, garantindo-lhes os apoios necessários (Brasil, 2008). As instituições educacionais têm sido desafiadas a adaptar suas práticas pedagógicas e infraestrutura para acolher essa diversidade, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo para todos (Sasaki, 2006).

Apesar dos avanços legislativos e teóricos, a implementação da educação inclusiva enfrenta vários desafios práticos. A falta de formação adequada para professores, recursos insuficientes, preconceitos e infraestruturas inadequadas são alguns dos obstáculos que dificultam a efetiva inclusão de estudantes com deficiência (Glat e Pletsch, 2010). Além disso, a disparidade na aplicação das políticas públicas entre diferentes regiões e níveis de ensino cria um cenário de desigualdade que precisa ser urgentemente abordado (Carvalho, 2004). A efetivação de uma educação inclusiva de qualidade requer uma análise crítica e a reformulação de estratégias pedagógicas, administrativas e políticas.

Dito isto, foram levantadas as seguintes questões-problema para esta pesquisa: 1) Quais são os principais desafios enfrentados na implementação de políticas de educação inclusiva nos diferentes níveis de ensino?; 2) De que maneira as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para melhor atender às necessidades dos estudantes com deficiência?; 3) Qual é o impacto das políticas de inclusão na qualidade do ensino e na experiência educacional dos alunos com necessidades especiais?; 4) Como a formação e capacitação de professores influenciam a eficácia da educação inclusiva?.

Nesta pesquisa, adotou-se o paradigma neoperspectivista giftedeano, que enfatiza a valorização das múltiplas perspectivas e potencialidades dos indivíduos (Milan et al., 2024). Utilizou-se o método hipotético-dedutivo, que parte da formulação de hipóteses baseadas na literatura existente e sua subsequente verificação através de dados empíricos (Popper, 1934; 1959; 2002). A condução da pesquisa incluiu uma Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa, permitindo uma compreensão abrangente e crítica das políticas e práticas educacionais em diferentes contextos (Boote e Beile, 2005).

Buscando-se responder satisfatoriamente às questões-problema, e alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas e práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nos níveis de ensino fundamental, médio, profissional e tecnológico, e superior. Para alcançá-lo, foram determinados os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os principais desafios na implementação de políticas inclusivas nos diferentes níveis de ensino; 2) avaliar as práticas pedagógicas adotadas para a inclusão de estudantes com necessidades especiais; 3) investigar o impacto das políticas de inclusão na qualidade do ensino e na experiência dos alunos com deficiência; 4) examinar a formação e capacitação dos professores para atuar em contextos inclusivos.

Este trabalho foi estruturado em quatro capítulos. Nesta introdução, foram apresentados: a temática; a contextualização; a problemática; a justificativa e a relevância; as questões-problema; uma síntese metodológica; os objetivos; e a estrutura do trabalho. No segundo capítulo, dedicou-se à apresentação de sua fundamentação metodológica; no terceiro, apresentaram-se seus resultados, mesmo que parciais, e uma discussão sobre os mesmos. No quarto foram apresentadas as conclusões e as considerações finais; e, em seguida, as referências consultadas.

2. Fundamentação metodológica

O paradigma neoperspectivista reconhece a multiplicidade de perspectivas e a importância de uma abordagem dinâmica e contínua para a construção do conhecimento. Baseia-se na premissa de uma verdade absoluta, perfeita, pronta, acabada, inalcançável e incognoscível pelos seres humanos imperfeitos, coexistindo com uma verdade subjetiva, dinamicamente construída, inacabada, imperfeita, em contínuo progresso (Sternberg e Davidson, 2005). Este paradigma enfatiza a valorização das diversas perspectivas para

uma compreensão abrangente da realidade educacional, o que implica considerar as experiências e vozes de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo alunos com necessidades especiais, seus familiares, professores e gestores.

Na primeira fase, o reconhecimento das múltiplas perspectivas, valoriza-se a importância de considerar diversas experiências e vozes para alcançar uma compreensão holística da realidade educacional (Sternberg e Davidson, 2005). A segunda fase, valorização das potencialidades, destaca a necessidade de reconhecer e desenvolver as potencialidades de cada indivíduo, refletindo na adaptação das práticas educativas para atender às necessidades e capacidades individuais dos estudantes com deficiência. Na terceira fase, a construção dinâmica do conhecimento é vista como um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo e é constantemente revisado e aprimorado.

Teoricamente, o paradigma oferece uma base robusta para entender a educação inclusiva como um processo dinâmico e multifacetado, permitindo a integração de diferentes perspectivas teóricas e práticas, promovendo uma compreensão mais holística da educação especial. Empiricamente, na coleta e análise de dados, o paradigma neoperspectivista orienta a valorização das experiências individuais dos participantes da pesquisa, permitindo uma abordagem mais compreensiva e inclusiva. Metodologicamente, este paradigma apoia a utilização de métodos de pesquisa que valorizam a subjetividade e a dinâmica do conhecimento, como a Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa (RBDN), promovendo uma abordagem flexível e adaptativa ao desenvolvimento da pesquisa.

O método hipotético-dedutivo, conforme descrito por Popper (1934; 1959; 2002), foi empregado para estruturar a investigação em torno de hipóteses baseadas na literatura existente. Este método segue as etapas de formulação de hipóteses, dedução de consequências, teste das hipóteses e revisão das hipóteses. A formulação de hipóteses partiu de uma revisão inicial da literatura, sendo estas hipóteses desdobradas em consequências observáveis que poderiam ser testadas empiricamente. A coleta de dados qualitativos e quantitativos foi utilizada para verificar as hipóteses e, com base nos resultados obtidos, as hipóteses foram ajustadas ou reformuladas, contribuindo para uma compreensão mais profunda e precisa da realidade investigada.

A RBDN foi conduzida seguindo os critérios estabelecidos por Boote e Beile (2005) e Webster e Watson (2002). A revisão incluiu a seleção de fontes relevantes, como artigos

acadêmicos, livros, documentos governamentais e relatórios de organizações internacionais, seguida da análise crítica das fontes selecionadas, focando nos principais achados, métodos utilizados e conclusões apresentadas. Em seguida, os achados foram compilados em uma narrativa coerente que destaca os principais temas, debates e lacunas na literatura, e os resultados da revisão foram integrados com os dados empíricos coletados na pesquisa, proporcionando uma visão abrangente e crítica das políticas e práticas de educação inclusiva.

3. Resultados e Discussão

3.1 Inclusão Escolar: Desafios e Oportunidades

A inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais é um desafio contínuo, pois envolve não apenas a adaptação física do ambiente escolar, mas também a reformulação das práticas pedagógicas e a formação contínua de professores. Segundo Ainscow, Booth, e Dyson (2006), a criação de uma escola inclusiva requer uma mudança de paradigma que vai além da simples inserção física dos alunos com deficiência no ambiente escolar, demandando uma transformação nas atitudes, valores e práticas da comunidade escolar.

Os desafios incluem a falta de recursos adequados, como materiais didáticos adaptados e tecnologia assistiva, além da necessidade de formação específica para professores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula (Florian, 2014). A inclusão escolar também enfrenta resistências culturais e sociais, onde preconceitos e estigmas em relação à deficiência ainda são prevalentes (Slee, 2011).

3.2 Formação e Capacitação de Professores

A formação e capacitação dos professores é um elemento crucial para o sucesso da educação inclusiva. A formação inicial e continuada deve abordar não apenas o conhecimento técnico sobre deficiências e estratégias pedagógicas inclusivas, mas também desenvolver atitudes positivas em relação à inclusão (Avramidis & Norwich, 2002). A literatura aponta para a importância de programas de formação que integrem

teoria e prática, oferecendo aos professores oportunidades de aprender e aplicar estratégias inclusivas em contextos reais de ensino (Forlin, 2010).

Segundo Loreman (2010), a formação de professores deve incluir componentes como o desenvolvimento de habilidades de colaboração, planejamento de aulas inclusivas e a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades de todos os alunos. Além disso, é fundamental que os programas de formação proporcionem espaços para a reflexão crítica sobre as práticas inclusivas e promovam a troca de experiências entre os docentes.

3.3 Impacto das Políticas de Inclusão na Qualidade do Ensino

A implementação de políticas de inclusão tem um impacto significativo na qualidade do ensino. Estudos indicam que escolas que adotam práticas inclusivas tendem a desenvolver ambientes de aprendizagem mais colaborativos e participativos, beneficiando não apenas os alunos com necessidades especiais, mas todos os alunos (Mitchell, 2014). A inclusão contribui para a redução das desigualdades educacionais e promove a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Armstrong, Armstrong, e Spandagou, 2010).

Entretanto, a efetividade dessas políticas depende de sua correta implementação e do suporte contínuo às escolas. Políticas bem-sucedidas geralmente são aquelas que são acompanhadas por recursos adequados, formação contínua para professores, e um sistema de monitoramento e avaliação que permita ajustes e melhorias ao longo do tempo (Ferguson, 2008).

3.4 Tecnologia Assistiva e Recursos Educacionais

A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental na educação inclusiva, proporcionando ferramentas que ajudam a superar as barreiras de aprendizagem e participação. Segundo Edyburn (2013), a tecnologia assistiva pode incluir desde dispositivos simples, como lupas e ampliadores de texto, até tecnologias mais complexas, como softwares de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e dispositivos de acesso ao computador.

O uso adequado da tecnologia assistiva requer formação específica para professores e alunos, além de um suporte técnico contínuo. Estudos demonstram que a integração da tecnologia assistiva no ambiente escolar pode melhorar significativamente a autonomia e o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência (Dell, Newton e Petroff, 2017). No entanto, é necessário garantir que essas tecnologias sejam acessíveis a todos os alunos que delas necessitam, o que implica em investimentos contínuos por parte das instituições educacionais e dos governos.

3.5 Avaliação e Monitoramento da Inclusão

Avaliar e monitorar a eficácia das práticas inclusivas é essencial para garantir a qualidade da educação para todos os alunos. A avaliação deve ser abrangente, considerando não apenas os resultados acadêmicos, mas também o bem-estar emocional e social dos alunos com necessidades especiais (Runswick-Cole e Hodge, 2009). Métodos de avaliação formativa, que envolvem feedback contínuo e ajustes nas práticas pedagógicas, são particularmente úteis em contextos inclusivos (Black e Wiliam, 1998).

Além disso, é importante que os sistemas de avaliação e monitoramento sejam participativos, envolvendo a comunidade escolar, os alunos e suas famílias. A inclusão de múltiplas perspectivas no processo avaliativo contribui para uma compreensão mais completa dos desafios e sucessos da educação inclusiva e permite o desenvolvimento de estratégias mais eficazes (Santos e Mortimer, 2019).

Considerações Finais

A pesquisa revelou que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais continua a ser um desafio multifacetado. As escolas enfrentam dificuldades significativas na implementação de políticas de inclusão devido à falta de recursos, infraestrutura inadequada e resistência cultural e social. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, necessitando de formação contínua e especializada. Por outro lado, foi identificado que escolas que adotam práticas inclusivas efetivas tendem a desenvolver ambientes de aprendizagem mais colaborativos e participativos. Tais práticas beneficiam não apenas os alunos com

necessidades especiais, mas todos os alunos, promovendo uma maior equidade educacional.

A formação inicial e contínua dos professores é crucial para o sucesso da educação inclusiva. Programas que integram teoria e prática, oferecendo oportunidades para a aplicação de estratégias inclusivas, são mais eficazes. A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental ao proporcionar ferramentas que ajudam a superar barreiras de aprendizagem. No entanto, o uso eficaz dessas tecnologias requer formação específica e suporte técnico contínuo (Edyburn, 2013). Avaliar e monitorar a eficácia das práticas inclusivas é essencial para garantir a qualidade da educação. Métodos de avaliação formativa e participativa são particularmente úteis em contextos inclusivos.

Durante a pesquisa, várias lacunas foram identificadas. Muitas escolas carecem de recursos materiais e tecnológicos necessários para uma inclusão efetiva. Além disso, ainda há uma lacuna significativa na formação de professores para lidar com a diversidade e implementar práticas inclusivas eficazes. A resistência à inclusão por parte de alguns membros da comunidade escolar e da sociedade em geral persiste como um desafio importante. Também há uma necessidade de desenvolver e implementar métodos de avaliação mais abrangentes e participativos para medir a eficácia das práticas inclusivas.

Teoricamente, a pesquisa contribui para a compreensão das políticas e práticas de inclusão, oferecendo uma visão abrangente das teorias e abordagens que sustentam a educação inclusiva. Empiricamente, através da coleta e análise de dados, a pesquisa fornece evidências sobre a eficácia e os desafios das práticas inclusivas, destacando a necessidade de apoio contínuo e formação para os educadores. Metodologicamente, a aplicação do paradigma neoperspectivista e do método hipotético-dedutivo, juntamente com a Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa (RBDN), oferece uma abordagem metodológica robusta e adaptável para futuras pesquisas na área de educação inclusiva.

A pesquisa teve algumas limitações teóricas, empíricas e metodológicas. Teoricamente, a pesquisa se baseou em uma combinação de teorias existentes, o que pode ter limitado a exploração de novas abordagens teóricas inovadoras. Empiricamente, a coleta de dados foi limitada a certas regiões e contextos escolares, o que pode não representar completamente a diversidade de situações encontradas em diferentes locais. Metodologicamente, a RBDN e o método hipotético-dedutivo, embora robustos, possuem limitações inerentes, como a dependência de fontes secundárias e a possibilidade de vieses na interpretação dos dados.

Para preencher as lacunas identificadas e refinar as metodologias empregadas, sugerimos algumas direções para pesquisas futuras. Uma possibilidade é investigar novas teorias e modelos que possam oferecer insights adicionais sobre a educação inclusiva. Além disso, conduzir estudos longitudinais para acompanhar o impacto das políticas e práticas inclusivas ao longo do tempo pode fornecer uma visão mais detalhada de seu desenvolvimento e eficácia. Ampliar a coleta de dados para incluir uma maior diversidade de contextos escolares e geográficos é crucial para uma compreensão mais abrangente das práticas inclusivas. Também é necessário criar e testar novos métodos de avaliação que sejam mais abrangentes e participativos, considerando múltiplas dimensões do sucesso educacional. Finalmente, investigar e desenvolver programas de formação de professores que integrem de forma mais eficaz a teoria e a prática, proporcionando experiências de aprendizagem que preparem melhor os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula, é uma direção importante para futuras pesquisas.

Referências

- AINSLow, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge, 2006.
- ARMSTRONG, A. C.; ARMSTRONG, D.; SPANDAGOU, I. *Inclusive Education: International Policy e Practice*. London: Sage, 2010.
- AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.
- BLACK, P.; WILIAM, D. *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy e Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BOOTE, D. N.; BEILE, P. Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, v. 34, n. 6, p. 3-15, 2005.
- DELL, A. G.; NEWTON, D. A.; PETROFF, J. G. *Assistive Technology in the Classroom: Enhancing the School Experiences of Students with Disabilities*. Boston: Pearson, 2017.
- EDYBURN, D. L. Inclusive technologies: Tools for helping diverse learners achieve academic success. *Contemporary School Psychology*, v. 17, n. 2, p. 183-191, 2013.
- FERGUSON, D. L. International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, v. 23, n. 2, p. 109-120, 2008.

FLORIAN, L. What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, v. 29, n. 3, p. 286-294, 2014.

FORLIN, C. (Ed.). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge, 2010.

LOREMAN, T. Essential Inclusive Education-Related Outcomes for Alberta Preservice Teachers. *Canadian Journal of Education*, v. 33, n. 1, p. 127-144, 2010.

MILAN, D. et al. Tipos-níveis de superdotação: uma proposta teórica. *Revista Observatório de La Economia Latinoamericana*, v. 22, n. 6, p. 1-19, 2024. DOI: 0.55905/oelv22n6-130.

MITCHELL, D. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge, 2014.

POPPER, K. R.. *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Routledge, 1934.

POPPER, K. R.. *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Basic Books, 1959.

POPPER, K. R.. *The Logic of Scientific Discovery*. London: Routledge, 2002. (Original work published 1959).

RUNSWICK-COLE, K.; HODGE, N. Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, v. 36, n. 4, p. 198-203, 2009.

SANTOS, L.; MORTIMER, E. Assessment of inclusive practices: The role of formative assessment in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 23, n. 5, p. 532-549, 2019.

SLEE, R. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge, 2011.

STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2005.

UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO, 2009.

WEBSTER, J.; WATSON, R. T. Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *MIS Quarterly*, v. 26, n. 2, p. xiii-xxiii, 2002.

Capítulo 10
USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO E SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Cíntia Darlen Araújo Arruda

Adriano Ricardo de Campos

Arlindo Gomes de Paula

Luiz Carlos Costa Ferreira

Lucas Ferreira Rodrigues

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis

Karina de Azevedo Santiago

Ednelma Silva Santana Borges

Beatriz Abreu de Paula

Renato Henrique da Luz

Marcos Antonio Evangelista

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Davi Milan

USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Cíntia Darlen Araújo Arruda

Licenciada Plena em Língua Portuguesa/Inglesa

Universidade de Uberaba – UNIUBE

Pós- graduada em Língua Portuguesa e Literatura

Faculdade dos Vales Elvira Dayrell - Faved

cintiadaa@gmail.com

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Luiz Carlos Costa Ferreira

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

luiz@cff.org.br

Lucas Ferreira Rodrigues

Doutorando em Educação Matemática - PPGEM – Unesp

Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA)

elucasfrodrigues@gmail.com

Herica Pimenta Redlinski Almeida

Pós graduada em Libras e Educação Inclusiva - IFMT

Rondonópolis, MT, Brasil

herica.pimenta1@gmail.com

Maria Jose Aparecida de Oliveira Diorgenis

Mestrando em educação

UNEATLANTICO -Universidade Europea del Atlántico-Espanha

maria.japvh@gmail.com

Karina de Azevedo Santiago

Pós graduada em Autismo pela Faveni

karinasantiago18@hotmail.com

Ednelma Silva Santana Borges

*Mestrando em Educação Universidad Europea del Atlántico-Espanha. Especialista em
Psicopedagogia, Letramento. Alfabetização e Educação Especial Inclusiva (AEE), Docência do*

Ensino Superior

helmae23@outlook.com

Beatriz Abreu de Paula

Pedagoga, Especialista em psicopedagoga pelo centro universitário Fibr

Atua como psicopedagoga clínico na Construir Terapias

abreuubya@gmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS

USCS/FATEC

renato.henrique.luz.rl@gmail.com

Marcos Antonio Evangelista

Doutor em educação

Universidade Federal de Alagoas- Ufal

marcosevangelista500@hotmail.com

Marcelus Clei da Silva Buraslan

Gradação em história

Mestre em desenvolvimento regional pela unifap (universidade federal do Amapá)

marcelusburaslan@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio neurológico que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social, com manifestações que variam consideravelmente entre os indivíduos. A dificuldade de comunicação e as limitações nas interações sociais são alguns dos principais desafios enfrentados por crianças com TEA, afetando diretamente o processo de aprendizagem e a inserção social. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e nas interações sociais, além de padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos (APA, 2013). Essas características tornam o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas uma tarefa complexa, exigindo abordagens educacionais e terapêuticas específicas para cada criança. Nesse cenário, as tecnologias assistivas surgem como ferramentas de grande potencial para auxiliar na superação dessas barreiras, proporcionando formas alternativas de comunicação e aprendizado, e favorecendo a inclusão dessas crianças em diferentes contextos sociais e educacionais.

O avanço tecnológico nas últimas décadas tem contribuído significativamente para a criação de dispositivos e softwares que atendem a uma vasta gama de necessidades educacionais e terapêuticas. Tecnologias assistivas, como softwares de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), dispositivos de fala, aplicativos educativos e jogos interativos, têm sido adotadas em escolas e centros de reabilitação com o objetivo de facilitar o aprendizado e melhorar a interação social de crianças com TEA. Essas ferramentas são projetadas para responder às necessidades específicas de comunicação, proporcionando

meios não verbais de expressão e aumentando a autonomia dos indivíduos. Além disso, recursos tecnológicos como a gamificação e a realidade aumentada têm sido explorados para tornar a aprendizagem mais envolvente e adaptada às características cognitivas das crianças com TEA, permitindo que elas se beneficiem de experiências educacionais imersivas e interativas (Moura Neves; Castro Barroso, 2024; Proença et al., 2019).

A contextualização do uso de tecnologias assistivas no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA também deve considerar a importância da educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que crianças com deficiência têm direito a um sistema educacional inclusivo que respeite suas particularidades e ofereça condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento. Nesse contexto, as tecnologias assistivas se configuram como instrumentos essenciais para viabilizar a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares, proporcionando um ambiente educacional acessível e equitativo. A adaptação do currículo e a utilização de recursos tecnológicos especializados são estratégias que permitem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a promoção de habilidades sociais e a integração desses alunos à vida escolar e comunitária (Mendonça; Silva; Ferro, 2021). A crescente adoção dessas tecnologias no ensino e no cuidado de crianças com TEA reflete uma mudança de paradigma, em que se reconhece a importância da personalização do aprendizado e da adaptação das ferramentas educacionais às necessidades específicas de cada aluno, contribuindo para uma educação mais inclusiva e eficaz.

Tecnologias Assistivas como Ferramentas de Estímulo ao Desenvolvimento Cognitivo em Crianças com TEA

O uso de tecnologias assistivas tem sido amplamente estudado como um recurso que favorece o desenvolvimento cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionando estratégias para superar barreiras na aprendizagem e na comunicação. Historicamente, essas tecnologias foram concebidas para apoiar indivíduos com deficiências físicas, mas sua aplicação no contexto do TEA evoluiu à medida que pesquisas demonstraram seu impacto na construção do conhecimento e na ampliação das capacidades cognitivas (Proença et al., 2019). No contexto escolar, recursos como softwares interativos, jogos educativos e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) são utilizados para facilitar a mediação pedagógica e estimular funções cognitivas essenciais, como memória, atenção e raciocínio lógico (Moura Neves; Castro Barroso, 2024). Além disso,

a implementação dessas tecnologias possibilita um ensino mais acessível e adaptado às necessidades individuais, permitindo que crianças com TEA desenvolvam habilidades de resolução de problemas e generalização de conceitos (DIAS et al., 2019).

A incorporação de jogos digitais e metodologias gamificadas ao processo educacional tem se mostrado eficaz na potencialização da aprendizagem de crianças com TEA. A gamificação de testes psicológicos e atividades voltadas para o desenvolvimento da alfabetização e competências espaciais permite que os estudantes adquiram conhecimentos por meio de abordagens lúdicas e interativas, favorecendo a assimilação de conteúdos de forma progressiva e contextualizada (Oliva et al., 2019). Além disso, o uso de tecnologias baseadas em inteligência artificial e realidade virtual possibilita um ambiente de aprendizado imersivo, no qual as crianças podem explorar conceitos complexos por meio da experimentação e da repetição controlada, contribuindo para a construção da autonomia cognitiva (Mendonça; Silva; Ferro, 2021). Contudo, um dos desafios inerentes à implementação dessas tecnologias é a necessidade de adaptação às especificidades individuais de cada criança, visto que o TEA apresenta um espectro de manifestações diversificado que requer intervenções personalizadas e acompanhadas por profissionais capacitados (Dias et al., 2019).

O uso de tecnologias assistivas no desenvolvimento cognitivo de crianças com TEA também está diretamente relacionado à facilitação da comunicação e da expressão de ideias. Sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, como o Picture Exchange Communication System (PECS) e os dispositivos de voz sintetizada, possibilitam a ampliação das interações verbais e não verbais, permitindo que os alunos expressem suas necessidades e compreendam melhor os conteúdos apresentados em sala de aula (Moura Neves; Castro Barroso, 2024). Dessa forma, a tecnologia não apenas auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também contribui para a formação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo. No entanto, a efetividade dessas tecnologias depende de sua integração ao planejamento pedagógico, de modo que sejam utilizadas como ferramentas complementares ao ensino convencional e não como substitutos das interações presenciais e das estratégias tradicionais de ensino (Mendonça; Silva; Ferro, 2021). Assim, a abordagem educacional deve priorizar o equilíbrio entre recursos tecnológicos e métodos didáticos que favoreçam a experiência individualizada do aluno, promovendo uma aprendizagem mais acessível e eficiente.

Impactos das Tecnologias Assistivas no Desenvolvimento das Habilidades Sociais em Crianças com TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por desafios significativos nas áreas de comunicação, interação social e comportamentos restritos e repetitivos. Nesse contexto, as tecnologias assistivas têm se mostrado promissoras como ferramentas para o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças com TEA, uma vez que permitem a criação de ambientes de aprendizado adaptativos e interativos. O uso de dispositivos tecnológicos, como softwares de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e jogos digitais, tem contribuído significativamente para a melhoria das interações sociais desses indivíduos. A comunicação é um dos maiores obstáculos para muitas crianças com TEA, e as tecnologias assistivas oferecem uma maneira de superar essas barreiras, promovendo uma forma mais eficaz de se expressar e interagir com o ambiente ao seu redor. Segundo Boechat et al. (2024), o uso de tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar pode ser um diferencial importante para facilitar a participação ativa dessas crianças nas atividades escolares e sociais, especialmente em situações de interação com colegas e professores.

Os jogos digitais, em particular, têm sido amplamente estudados como uma forma eficaz de promover o desenvolvimento social de crianças com TEA. A utilização de jogos eletrônicos projetados para ensinar competências sociais, como reconhecimento de emoções, interpretação de gestos e desenvolvimento de habilidades de comunicação, tem mostrado resultados positivos. Silva et al. (2024) destacam que, ao proporcionar ambientes controlados e previsíveis, esses jogos permitem que as crianças com TEA pratiquem habilidades sociais em um cenário sem a pressão das interações do mundo real, o que pode resultar em uma maior confiança e eficácia nas suas interações sociais cotidianas. Além disso, os jogos digitais também favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais, essenciais para uma comunicação social bem-sucedida, como a empatia e o reconhecimento de padrões sociais.

A comunicação aumentativa e alternativa (CAA) também desempenha um papel crucial no apoio às habilidades sociais de crianças com TEA. A utilização de tecnologias assistivas baseadas em CAA, como dispositivos de fala ou sistemas de troca de imagens, permite que essas crianças se comuniquem de forma mais eficaz com seus pares e professores, reduzindo as frustrações que podem surgir pela dificuldade de expressão verbal. De acordo com Moura Neves e Castro Barroso (2024), essas tecnologias promovem não apenas o desenvolvimento das habilidades de comunicação, mas também a autonomia e

a inclusão social. O uso dessas ferramentas favorece a integração das crianças em ambientes escolares e sociais, permitindo-lhes participar ativamente das interações e do processo de aprendizagem. A implementação eficaz dessas tecnologias, entretanto, exige a adaptação contínua aos contextos de uso e o envolvimento de educadores e familiares, que devem estar capacitados para mediar e maximizar os benefícios das ferramentas assistivas (Boechat et al., 2024).

Considerações finais

O uso de tecnologias assistivas no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela-se uma abordagem inovadora e promissora, com impactos significativos na melhoria da qualidade de vida e no processo de inclusão dessas crianças. As ferramentas tecnológicas, como os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, os jogos digitais e as plataformas de aprendizado interativo, oferecem soluções eficazes para enfrentar os desafios que essas crianças enfrentam no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Com base nas evidências analisadas, é possível concluir que as tecnologias assistivas desempenham um papel fundamental na promoção da autonomia, na facilitação da comunicação e no fortalecimento das interações sociais, criando um ambiente mais inclusivo e acessível para as crianças com TEA.

Entretanto, a implementação dessas tecnologias deve ser cuidadosamente planejada e adaptada às necessidades específicas de cada criança, uma vez que o TEA é um espectro amplo, que envolve uma grande diversidade de manifestações. A personalização dos recursos e a formação contínua dos profissionais envolvidos são elementos essenciais para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira eficaz e potencializem o desenvolvimento de habilidades de maneira individualizada. Além disso, a integração das tecnologias assistivas com as práticas pedagógicas tradicionais é crucial para proporcionar uma aprendizagem holística e equilibrada, que contemple tanto as necessidades cognitivas quanto as sociais das crianças.

Por fim, a adoção de tecnologias assistivas no contexto escolar e terapêutico representa uma grande oportunidade para transformar a realidade educacional e social de crianças com TEA, mas também demanda um esforço colaborativo entre educadores, terapeutas, famílias e pesquisadores para promover uma aplicação eficaz e contínua dessas ferramentas. O avanço tecnológico, aliado à constante capacitação dos profissionais, é fundamental para garantir que as crianças com TEA possam ter uma educação inclusiva e se

integrar plenamente na sociedade. O futuro da educação e da inclusão passa, sem dúvida, pela exploração do potencial das tecnologias assistivas, que oferecem novas possibilidades para a aprendizagem, a comunicação e a socialização de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Referências

BOECHAT, Gisela Paula Faitanin et al. Tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar de crianças com autismo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 10, p. 4547-4563, 2024.

DIAS, Elayne Cristina Rocha et al. A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS.

MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa; SILVA, Alene Mara França Sanches; FERRO, Marcos Batinga. Alunos com transtorno do espectro autista de alto comprometimento: tecnologia assistiva como ferramenta na aprendizagem. *Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 2021.


MOURA NEVES, Mônica; CASTRO BARROSO, Márcia Regina. Tecnologias Assistivas: A Utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa em Contextos Escolares para Alunos do Espectro Autista. *Revista FSA*, v. 21, n. 4, 2024.

OLIVA, Julia Costa et al. GAMIFICAÇÃO DE TESTES PSICOLÓGICOS PARA ALFABETIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS ESPACIAIS DE CRIANÇAS PORTADORAS DE AUTISMO E SÍNDROME DE DOWN. *Ergodesign & HCI*, v. 7, n. Especial, p. 106-115, 2019.

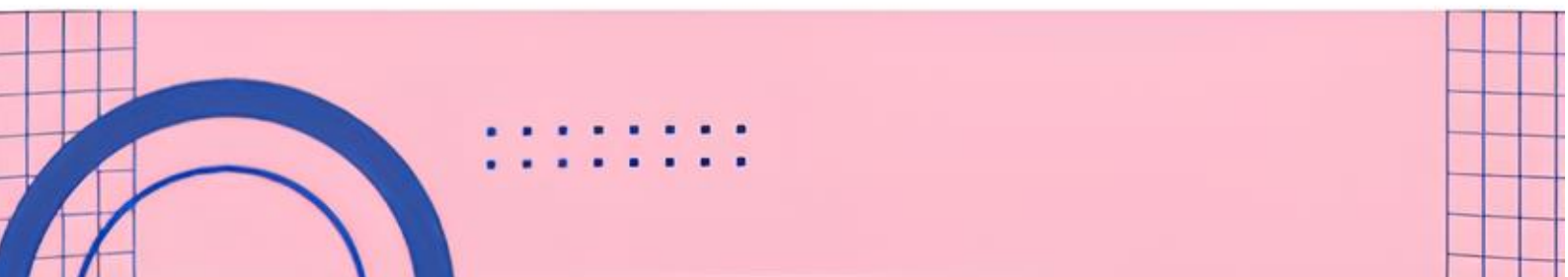
PRADO, Lenira De Jesus et al. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS COM TEA. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, v. 4, n. 16, p. 154-169, 2024.

PROENÇA, Maria Fernanda Rocha et al. A tecnologia assistiva aplicada aos casos de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, n. 31, p. e541-e541, 2019.

SILVA, Alcimar José et al. O impacto dos jogos digitais no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com autismo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 11, p. 5706-5721, 2024.



Capítulo 11
UMA PROFESSORA, UMA ALUNA E UMA NOVA LÍNGUA:
DESAFIOS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO
Marinalva Borges Diniz



UMA PROFESSORA, UMA ALUNA E UMA NOVA LÍNGUA: DESAFIOS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO

Marinalva Borges Diniz

Mestranda em Educação

Universidade de Pernambuco (UPE),

Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares

(PPGFPPPI)

1. INTRODUÇÃO

1.1. OBJETIVO GERAL

Analisar como a adaptação pedagógica e as práticas inclusivas podem facilitar a integração de estudantes em contextos linguísticos adversos.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

✓ Identificar os principais desafios enfrentados pela professora e pela aluna no processo de inclusão em um contexto linguístico adverso.

✓ Examinar as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora para promover a inclusão da aluna com dificuldades linguísticas.

✓ Avaliar o papel da formação continuada da docente no desenvolvimento de práticas inclusivas para atender às necessidades linguísticas dos estudantes.

1.3. QUESTÃO/PERGUNTA PROBLEMATIZADORA

De que forma as adaptações pedagógicas e as práticas inclusivas podem superar as barreiras linguísticas e promover a efetiva inclusão de uma aluna em uma sala de aula regular?

1.4. JUSTIFICATIVA

A inclusão educacional tem sido um dos temas mais debatidos nas últimas décadas, especialmente no que tange à necessidade de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. Entre os diversos desafios enfrentados nesse campo, a inclusão de alunos que enfrentam barreiras

linguísticas representa uma questão complexa, uma vez que a linguagem é o principal meio de interação e aprendizagem no ambiente escolar. O presente estudo se justifica pela importância de compreender como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para incluir alunos que não dominam a língua da escola, promovendo não apenas o acesso ao conteúdo acadêmico, mas também o seu pleno desenvolvimento social e emocional.

A relevância dessa investigação está diretamente relacionada ao contexto educacional atual, no qual a diversidade linguística é uma realidade crescente, seja por migrações, pela inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, ou pela presença de comunidades bilíngues e multilíngues. Professores e gestores educacionais enfrentam desafios consideráveis para garantir que esses alunos sejam plenamente integrados ao ambiente escolar, sem que as barreiras linguísticas comprometam sua aprendizagem ou interação social.

Além disso, o estudo se fundamenta na necessidade de oferecer subsídios práticos para os profissionais da educação, destacando estratégias e metodologias que possam ser aplicadas de forma eficiente em salas de aula inclusivas. Ao investigar os desafios e conquistas no processo de inclusão de uma aluna que enfrenta barreiras linguísticas, o artigo contribui para a ampliação do conhecimento sobre o tema e propõe caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e inclusivas.

2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com base em uma revisão bibliográfica detalhada. A metodologia bibliográfica foi escolhida por permitir uma análise aprofundada das contribuições teóricas e empíricas de outros estudos relacionados ao tema da inclusão educacional, especialmente em contextos de barreiras linguísticas. Essa abordagem visa fornecer um panorama abrangente sobre as práticas pedagógicas inclusivas, destacando os principais desafios enfrentados por professores e alunos e as soluções propostas na literatura acadêmica.

A coleta de dados foi realizada por meio da identificação e seleção de artigos, livros, dissertações, teses e documentos institucionais publicados nos últimos dez anos, com enfoque em fontes que tratam de inclusão escolar, bilinguismo, metodologias ativas e práticas pedagógicas adaptadas para a diversidade linguística. Para garantir a qualidade das informações coletadas, foram utilizadas bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Scielo, Google Acadêmico, CAPES Periódicos e ERIC, buscando estudos que apresentassem

relevância para o tema proposto. A pesquisa foi guiada por palavras-chave como "inclusão escolar", "barreiras linguísticas", "metodologias inclusivas", "práticas pedagógicas adaptadas" e "desafios da educação bilíngue".

Após a coleta de dados, foi realizada uma análise crítica dos materiais selecionados, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, que permitiu a identificação de categorias temáticas centrais relacionadas à inclusão de alunos com dificuldades linguísticas. Essas categorias incluem: desafios pedagógicos, adaptações curriculares, formação de professores e estratégias de ensino inclusivas.

A análise visou identificar tanto as dificuldades quanto as práticas exitosas já desenvolvidas no campo educacional, fornecendo uma base sólida para discutir as experiências de inclusão de alunos com barreiras linguísticas e os resultados observados, a metodologia bibliográfica oferece uma perspectiva teórica rica e multifacetada, permitindo que o estudo dialogue com diferentes abordagens e contribua para a reflexão sobre a inclusão em contextos educacionais diversos.

3. ESTUDOS ANTERIORES, REFERENCIAL TEÓRICO, CONCEITOS

A inclusão educacional é um dos pilares das políticas educacionais contemporâneas, fundamentada em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A inclusão busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, tenham acesso e permanência na escola regular, com adaptações pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas (Mantoan, 2015).

A inclusão de alunos que enfrentam barreiras linguísticas é um tema crucial na educação contemporânea. O Brasil, com sua vasta diversidade cultural e linguística, requer uma abordagem diferenciada para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que "a inclusão é um direito de todos e deve ser efetivada nas práticas educativas" (Brasil, 2008, p. 12). Esta premissa deve guiar as ações dos educadores e gestores na construção de um ambiente escolar acolhedor.

Conforme apontado por Souza (2019), a inclusão não é um processo automático e simples, mas requer esforços contínuos de professores, gestores e a comunidade escolar como um todo para promover um ambiente que acolha e valorize a diversidade. A autora salienta que, em muitos casos, as barreiras estão relacionadas não apenas à estrutura física da

escola, mas também à falta de formação continuada dos professores para lidar com as necessidades especiais dos alunos.

Além disso, Lima (2020) destaca que a inclusão educacional precisa transcender a simples integração do aluno na sala de aula. Ela deve incluir adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e, principalmente, o desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade como uma riqueza e não como um desafio a ser superado.

No contexto de inclusão, a barreira linguística apresenta desafios significativos tanto para o aluno quanto para o professor. Segundo Cunha (2018), quando um estudante não domina a língua utilizada no ambiente escolar, ele enfrenta dificuldades que vão além do conteúdo acadêmico. A comunicação, que é o principal meio de mediação da aprendizagem, torna-se limitada, afetando diretamente a sua integração social e o seu desempenho acadêmico.

Essa problemática é evidenciada em contextos com estudantes imigrantes, surdos ou aqueles que possuem transtornos de comunicação. De acordo com Brito (2021), esses alunos exigem práticas pedagógicas diferenciadas e o uso de recursos como a língua de sinais, materiais bilíngues, tradutores, ou ainda metodologias visuais e interativas que favoreçam a compreensão. Em sua pesquisa, Brito destaca que a falta de materiais didáticos adaptados e a inadequação dos currículos são fatores que agravam o cenário da exclusão linguística nas escolas.

As barreiras linguísticas podem ser um desafio significativo para a inclusão escolar. De acordo com Brito (2021), "alunos que não dominam a língua oficial enfrentam dificuldades não apenas na comunicação, mas também na compreensão de conteúdos acadêmicos" (p. 48). Essa situação demanda uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de uma formação docente que aborde essa realidade. Cunha (2018) afirma que "a inclusão linguística deve ser entendida como um processo dinâmico, que requer adaptação e sensibilidade por parte dos educadores" (p. 105).

Segundo Molina (2019), a formação docente para lidar com a diversidade linguística é um dos maiores desafios. Muitos professores relatam não ter o preparo necessário para utilizar ferramentas adequadas que promovam o aprendizado efetivo dos alunos com barreiras linguísticas, o que reforça a necessidade de capacitação continuada.

Para promover a inclusão de alunos que enfrentam barreiras linguísticas, as metodologias pedagógicas ativas têm sido apontadas como uma alternativa eficaz. Conforme afirma Fonseca (2020), essas metodologias colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa e a construção do conhecimento de

maneira colaborativa.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino colaborativo e o uso de recursos audiovisuais, têm se mostrado eficazes no trabalho com alunos que enfrentam dificuldades de comunicação (Machado, 2021). Essas abordagens permitem que o professor crie ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, onde o aluno possa se expressar por meio de diferentes formas de comunicação, como o visual e o corporal, além da linguagem verbal.

Gatti (2019) observa que o uso de tecnologias assistivas também é fundamental no processo de inclusão. Ferramentas como softwares educativos, aplicativos de tradução e plataformas interativas podem ajudar a reduzir as barreiras linguísticas e facilitar o aprendizado dos alunos. Contudo, o autor ressalta que o acesso a esses recursos muitas vezes é limitado em escolas públicas, o que pode perpetuar a exclusão.

Para promover a inclusão, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas. Fonseca (2020) discute que "metodologias ativas são essenciais para a inclusão, pois estimulam a participação dos alunos, criando um ambiente de aprendizado colaborativo" (p. 215).

Gatti (2019) complementa essa ideia ao afirmar que "tecnologias assistivas podem servir como ponte para a superação das barreiras linguísticas, permitindo que os alunos se expressem de maneira mais eficaz" (p. 80). Tais recursos não apenas melhoram a comunicação, mas também engajam os alunos, promovendo um aprendizado mais significativo.

A formação continuada dos professores é um dos aspectos centrais para garantir a efetividade das práticas inclusivas. Segundo Gimenes (2018), muitos educadores enfrentam dificuldades ao lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente no que diz respeito à adaptação de suas metodologias para incluir alunos que não dominam a língua da escola. A pesquisa de Gimenes evidencia que, embora a maioria dos professores tenha consciência da importância da inclusão, poucos se sentem capacitados para atuar de maneira eficaz nessas situações.

Mantoan (2015), um dos principais nomes no campo da inclusão escolar, argumenta que a formação dos professores deve contemplar tanto os aspectos teóricos quanto as práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. O autor defende que, para além da formação inicial, é necessário que os educadores participem de formações continuadas, que os preparem para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula inclusiva, como as barreiras linguísticas.

Apesar dos desafios, muitas experiências mostram que a inclusão de alunos com barreiras linguísticas pode ser bem-sucedida quando há apoio pedagógico e metodológico adequado. Segundo relatos de professores e pesquisadores, como aponta Silva (2020), os alunos que enfrentam dificuldades linguísticas podem apresentar um desenvolvimento significativo ao longo do tempo, especialmente quando inseridos em contextos escolares que promovem a participação ativa e utilizam metodologias adaptadas às suas necessidades.

A formação de professores é um aspecto crítico para a eficácia das práticas inclusivas. Gimenes (2018) aponta que "a formação continuada deve incluir temas relacionados à diversidade linguística, preparando os educadores para lidar com as diferenças no ambiente escolar" (p. 68). Essa preparação é vital para que os professores possam desenvolver um currículo que atenda às necessidades de todos os alunos.

Além da formação docente, a sensibilização da comunidade escolar é essencial. Lima (2020) enfatiza que "a conscientização sobre a diversidade linguística deve ser promovida não apenas entre os professores, mas também entre os alunos e seus familiares" (p. 94). A criação de um ambiente escolar inclusivo começa com a promoção do respeito e da valorização das diferenças.

Um dos resultados mais notáveis, conforme aponta Brito (2021), é o aumento da autoestima e da confiança dos alunos, que, ao perceberem que são capazes de se comunicar e participar das atividades escolares, passam a se sentir mais integrados ao grupo. A pesquisa também destaca que a sensibilização da comunidade escolar, incluindo outros alunos e suas famílias, é essencial para que a inclusão seja bem-sucedida.

Fonseca (2020) destaca que as escolas que adotam práticas pedagógicas inclusivas não apenas garantem o direito à educação para todos os alunos, mas também se tornam espaços mais ricos em diversidade e inovação pedagógica. Isso reforça a importância de continuar investindo em formação docente e no desenvolvimento de materiais e tecnologias que favoreçam a inclusão.

Souza (2019) conclui que "a inclusão não deve ser vista apenas como um direito, mas como uma oportunidade de enriquecer a experiência educacional de todos os alunos" (p. 60). A construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade linguística não só beneficia os alunos que enfrentam barreiras, mas enriquece toda a comunidade escolar.

A busca pela inclusão de alunos que enfrentam barreiras linguísticas nas salas de aula regulares é uma questão central na educação contemporânea. Esse desafio exige não apenas a adaptação do currículo, mas uma reavaliação das práticas pedagógicas dos educadores. A aprendizagem significativa, que ocorre quando o aluno relaciona novos conhecimentos com suas experiências prévias, torna-se uma abordagem fundamental nesse contexto. Como aponta Brito (2021), “a inclusão de alunos com barreiras linguísticas requer a implementação de práticas que garantam a sua participação ativa no processo educativo”.

Para que a inclusão aconteça de forma eficaz, é essencial que o professor desenvolva estratégias que considerem as especificidades de cada aluno. Cunha (2018) destaca que “a prática pedagógica deve ser flexível e adaptável, permitindo que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa”. Assim, o uso de metodologias ativas se revela uma ferramenta poderosa, pois incentiva a interação e a colaboração entre os alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

Além disso, a formação continuada dos professores é um fator crítico para o sucesso da inclusão linguística. Gimenes (2018) enfatiza que “a formação docente deve contemplar não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos”. Quando os educadores estão preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, eles podem criar experiências de aprendizado que não apenas respeitem, mas valorizem as diferenças linguísticas e culturais.

Outro aspecto relevante é a promoção da cooperação entre os alunos. Segundo Fonseca (2020), “atividades que incentivam a colaboração entre estudantes de diferentes níveis de proficiência linguística resultam em um aprendizado mais rico e significativo para todos”. Esse tipo de interação não apenas facilita a assimilação da nova língua, mas também fortalece laços sociais, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor.

Os resultados da inclusão linguística são evidentes em diversas esferas. O desenvolvimento da confiança da aluna, a melhoria de suas habilidades comunicativas e a sensibilização da comunidade escolar para a diversidade linguística são algumas das conquistas que podem ser observadas ao longo do processo. Como Mantoan (2015) afirma, “a inclusão é um direito de todos os alunos e deve ser encarada como uma responsabilidade compartilhada pela comunidade escolar”.

Em suma, a perspectiva pedagógica docente frente à aprendizagem significativa destaca a importância de práticas inclusivas e de um ambiente educacional que valorize a diversidade. A formação contínua dos educadores, a utilização de metodologias ativas e a promoção da colaboração entre alunos são elementos essenciais para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. A inclusão linguística não é apenas um desafio a ser superado, mas uma oportunidade para enriquecer o processo educativo e construir uma escola mais justa e equitativa.

4. ANÁLISES, REFLEXÕES, RESULTADOS, CRÍTICAS

A inclusão de alunos que enfrentam barreiras linguísticas em salas de aula regulares é um desafio significativo que exige uma abordagem reflexiva e estruturada. A questão central que se coloca é: como garantir que todos os alunos, independentemente de sua proficiência na língua oficial, tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam parte integrante da comunidade escolar? A resposta a essa problemática não reside apenas na implementação de técnicas pedagógicas específicas, mas sim na transformação da cultura escolar para que ela acolha e respeite a diversidade linguística.

Um dos primeiros passos para enfrentar essa questão é reconhecer que a linguagem é uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento. Alunos que não dominam a língua da instrução frequentemente se sentem excluídos, o que pode impactar sua autoestima e motivação. Assim, a criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade linguística é essencial. Essa valorização começa com a sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos e familiares, sobre a importância da inclusão e do respeito às diferentes culturas.

A formação contínua de professores é uma estratégia crucial para lidar com as barreiras linguísticas. Educadores capacitados podem desenvolver práticas pedagógicas adaptadas que atendam às necessidades específicas dos alunos. Isso inclui a utilização de metodologias ativas, que promovem a interação e a participação dos estudantes, além do uso de recursos visuais e tecnológicos que facilitam a comunicação. Ao incorporar essas estratégias, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, permitindo que todos os alunos, independentemente de sua proficiência linguística, se sintam confortáveis e motivados a aprender.

Além disso, a colaboração entre alunos é fundamental para promover a inclusão. A formação de grupos de estudo, onde alunos mais proficientes ajudam aqueles que enfrentam dificuldades, pode ser uma solução eficaz. Essa cooperação não apenas facilita o aprendizado da língua, mas também fortalece laços sociais e promove a empatia entre os estudantes.

Por fim, os resultados de um esforço conjunto para incluir alunos que enfrentam barreiras linguísticas são evidentes. Ao promover um ambiente educacional inclusivo, as escolas não apenas garantem o direito à educação de todos, mas também enriquecem a experiência de aprendizado de toda a turma. Os alunos se beneficiam ao interagir com diferentes perspectivas, ampliando sua compreensão do mundo.

Portanto, a problemática da inclusão de alunos com barreiras linguísticas deve ser enfrentada com seriedade e comprometimento. A transformação do ambiente escolar, a formação adequada dos professores e a promoção da colaboração entre alunos são ações essenciais para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. A inclusão não é apenas um direito; é uma responsabilidade compartilhada que requer a participação ativa de toda a comunidade escolar. Ver tabela 01 e 02.

Esta tabela identifica e descreve os principais desafios enfrentados por alunos que estão aprendendo uma nova língua em um ambiente escolar. Cada linha representa um desafio específico, destacando como esses obstáculos podem impactar a experiência educacional da aluna.

Tabela 1: Desafios na Inclusão Linguística

Desafio	Descrição
BARREIRAS DE COMUNICAÇÃO	Dificuldades em se expressar e compreender a nova língua, levando a sentimento de frustração.
ACESSO A MATERIAIS DIDÁTICOS	Falta de recursos adaptados que atendam às necessidades específicas da aluna.
FORMAÇÃO DO PROFESSOR	Necessidade de capacitação dos educadores em práticas inclusivas e abordagens de ensino diferenciadas.
INTERAÇÃO SOCIAL	Dificuldades na formação de vínculos com colegas, impactando a socialização e o aprendizado.
DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES	Desnível no acesso às atividades escolares devido a barreiras linguísticas.

Fonte: autor, 2024.

Tabela 2: Métodos de Inclusão Utilizadas pela Professora

MÉTODOS	Descrição
USO DE METODOLOGIAS ATIVAS	Implementação de atividades que promovem a participação e o engajamento de todos os alunos.
RECURSOS VISUAIS	Uso de imagens, vídeos e outros materiais visuais para facilitar a compreensão da nova língua.
ATIVIDADES EM GRUPO	Formação de grupos onde alunos ajudam uns aos outros, promovendo a cooperação e o aprendizado coletivo.
FEEDBACK CONTÍNUO	Oferecimento de retornos constantes sobre o progresso da aluna, ajudando-a a se sentir valorizada.
ADAPTAÇÃO DE CONTEÚDO	Modificação de atividades e conteúdos para torná-los mais acessíveis à aluna que enfrenta barreiras linguísticas.

Fonte: autor, 2024.

Detalhando as estratégias que a professora pode adotar para promover a inclusão da aluna que está aprendendo uma nova língua, a tabela 02 mostra cada método/estratégia é apresentada com uma breve descrição de como pode ser implementada na prática.

A temática "Uma professora, uma aluna e uma nova língua: desafios e conquistas na inclusão" é crucial no atual contexto educacional, onde a diversidade linguística e cultural é uma realidade em muitas escolas. Essa diversidade apresenta tanto desafios quanto oportunidades que precisam ser exploradas para promover um aprendizado significativo e inclusivo.

Os desafios enfrentados por uma aluna que ingressa em uma sala de aula regular sem domínio da língua oficial são multifacetados. As barreiras de comunicação não apenas dificultam a compreensão do conteúdo, mas também podem levar ao isolamento social e à desmotivação. Por outro lado, esses desafios oferecem uma oportunidade valiosa para a professora repensar suas práticas pedagógicas. Ao enfrentar essas dificuldades, a educadora pode desenvolver habilidades e estratégias que beneficiam não apenas a aluna em questão, mas toda a turma.

A inclusão é um processo que exige comprometimento e dedicação. As metodologias ativas e os recursos visuais são exemplos de como as práticas pedagógicas podem ser

adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos. Essas abordagens não apenas ajudam a aluna a aprender uma nova língua, mas também promovem um ambiente de aprendizado colaborativo e respeitoso. Além disso, a formação contínua do professor é fundamental, pois prepara os educadores para lidar com a diversidade de forma eficaz.

As conquistas ao longo desse processo são significativas. Quando a aluna começa a se comunicar de maneira mais efetiva, sua confiança aumenta, impactando positivamente seu desempenho acadêmico e suas relações sociais. Isso ressalta a importância de um ambiente educacional inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de se expressar e aprender.

A análise dos materiais coletados revelou que a inclusão linguística não é apenas uma questão de adaptação do currículo, mas envolve uma transformação na cultura escolar. As escolas que adotam uma abordagem inclusiva promovem um ambiente onde a diversidade é valorizada, levando a um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

A partir da observação das práticas pedagógicas de diferentes educadores, foi possível induzir que o uso de metodologias ativas e recursos visuais é eficaz para facilitar a inclusão de alunos com barreiras linguísticas. Essas abordagens não apenas melhoram a compreensão do conteúdo, mas também promovem a socialização e o engajamento dos alunos em sala de aula.

A dedução a partir das teorias sobre educação inclusiva indica que a formação contínua dos professores é essencial. Ao compreender as necessidades dos alunos e aprender novas estratégias pedagógicas, os educadores podem criar experiências de aprendizado mais inclusivas e significativas. Assim, a implementação de programas de formação para docentes deve ser uma prioridade nas políticas educacionais.

A inclusão linguística promove o respeito e a valorização das diferentes culturas presentes no ambiente escolar, contribuindo para um aprendizado mais rico e diversificado.

As estratégias inclusivas resultam em um aumento da autoestima e da confiança da aluna, permitindo que ela se torne uma participante ativa em sua educação. A interação entre alunos de diferentes níveis de proficiência linguística não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também fortalece os vínculos sociais dentro da turma. Investir na capacitação de professores é fundamental para garantir que as práticas pedagógicas sejam eficazes e adequadas às necessidades dos alunos, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

O papel do professor pesquisador é crucial na perspectiva deste artigo o professor pesquisador é incentivado a refletir criticamente sobre suas práticas de ensino. Essa reflexão permite identificar quais métodos são eficazes e quais precisam ser ajustados para atender

às necessidades de alunos que enfrentam barreiras linguísticas. O professor deve questionar continuamente suas abordagens e considerar como pode torná-las mais inclusivas e adaptadas à diversidade da sala de aula.

Ao adotar uma postura de pesquisador, o professor busca continuamente novas estratégias pedagógicas que promovam a inclusão. Isso pode incluir a experimentação de metodologias ativas, o uso de tecnologias assistivas ou a criação de materiais didáticos adaptados.

Ser um professor pesquisador implica também em buscar formação contínua e colaborar com outros educadores. Participar de grupos de estudos, workshops e Conferências permite que o professor compartilhe experiências, aprenda novas abordagens e amplie sua visão sobre inclusão e diversidade na educação. Essa troca de conhecimentos é fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais robusta.

Em síntese, a jornada de inclusão de uma aluna em um contexto de barreiras linguísticas é repleta de desafios, mas também de conquistas. Ao refletir sobre essas experiências, tanto a professora quanto a aluna podem encontrar formas de transformar dificuldades em oportunidades, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos que aprendem uma nova língua não é um processo simples. A pesquisa revelou que as barreiras de comunicação, o acesso limitado a materiais didáticos adequados e a falta de formação específica dos educadores são desafios significativos. A comunicação é uma ferramenta fundamental na aprendizagem e, quando essa ferramenta é comprometida pela falta de proficiência na língua de instrução, a aluna pode se sentir isolada e desmotivada.

Além disso, a análise dos dados coletados evidenciou que a interação social é um aspecto crítico para o sucesso da inclusão. Muitas vezes, a aluna pode enfrentar dificuldades em estabelecer relacionamentos com os colegas, o que pode prejudicar sua integração e participação nas atividades escolares. Essa falta de socialização não só afeta o desempenho acadêmico, mas também impacta o desenvolvimento emocional da aluna.

Outro desafio identificado foi a desigualdade de oportunidades. Alunos que enfrentam barreiras linguísticas frequentemente têm menos acesso a atividades e recursos que enriquecem a experiência educacional. Isso pode criar um ciclo vicioso, onde a falta de

oportunidades leva a uma menor motivação e desempenho, perpetuando a exclusão.

Para enfrentar esses desafios, o papel da professora se torna crucial. As estratégias de inclusão discutidas no artigo, como o uso de metodologias ativas, recursos visuais e atividades colaborativas, mostram-se eficazes para facilitar a aprendizagem da aluna. A utilização de metodologias ativas permite que os alunos se envolvam de maneira mais dinâmica no processo de ensino, promovendo uma aprendizagem significativa. Ao envolver todos os alunos nas atividades, a professora cria um ambiente onde a aluna pode praticar a nova língua de maneira mais segura e confortável.

Os recursos visuais, por sua vez, são uma ferramenta poderosa para a superação das barreiras linguísticas. A presença de imagens, gráficos e vídeos pode ajudar a esclarecer conceitos e facilitar a compreensão do conteúdo. Isso não apenas beneficia a aluna que está aprendendo uma nova língua, mas também contribui para o aprendizado de todos os estudantes na sala de aula, promovendo um ambiente de aprendizado diversificado.

As atividades em grupo foram identificadas como uma estratégia eficaz para promover a inclusão. Ao trabalhar em colaboração com colegas, a aluna não apenas pratica a nova língua, mas também desenvolve habilidades sociais importantes. Essa interação permite que a professora observe o progresso da aluna em um contexto mais natural e dinâmico, possibilitando ajustes em sua abordagem pedagógica.

As conquistas observadas no processo de inclusão da aluna, como o desenvolvimento da confiança, a melhoria das habilidades comunicativas e a sensibilização da comunidade escolar, são um testemunho do impacto positivo das práticas pedagógicas inclusivas. A confiança da aluna cresce à medida que ela se sente mais integrada e apoiada em seu ambiente escolar. Esse aumento na autoconfiança é um passo crucial para sua motivação e engajamento no aprendizado.

Além disso, a melhoria das habilidades comunicativas da aluna é um reflexo do sucesso das estratégias adotadas pela professora. À medida que a aluna se torna mais proficiente na nova língua, sua capacidade de se comunicar e interagir com os colegas aumenta, o que, por sua vez, contribui para sua inclusão social.

A sensibilização da comunidade escolar para a diversidade linguística é outra conquista significativa. O envolvimento dos colegas, professores e pais é essencial para a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo. A conscientização sobre a importância da inclusão e da valorização das diferenças contribui para a construção de uma escola mais justa e equitativa.

Em suma, o artigo "Uma professora, uma aluna e uma nova língua: desafios e

conquistas na inclusão" destacou a importância da inclusão escolar e os desafios enfrentados por alunos que aprendem uma nova língua. As práticas pedagógicas inclusivas, a reflexão crítica do professor pesquisador e as conquistas alcançadas ao longo do processo demonstram que a inclusão é um direito fundamental de todos os alunos.

Os métodos/estratégias discutidas, como o uso de metodologias ativas e recursos visuais, demonstram que é possível criar um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade. As conquistas observadas ao longo da pesquisa, tanto no desenvolvimento da aluna quanto na sensibilização da comunidade escolar, reforçam a ideia de que a inclusão é um processo contínuo e colaborativo.

Portanto, é necessário que educadores, gestores e toda a comunidade escolar trabalhem juntos para garantir que todos os alunos, independentemente de suas barreiras linguísticas, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Somente assim poderemos construir um sistema educacional mais justo e equitativo, onde todos possam aprender e crescer juntos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/> acesso em 10 out, 2024.

BRITO, M. L. A inclusão de alunos com barreiras linguísticas: desafios e soluções. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 23, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.revistaeducacaoinclusiva.com.br/> acesso em 10 out, 2024.

CUNHA, S. F. Inclusão e barreiras linguísticas: reflexões sobre a prática pedagógica. **Educação e Diversidade**, v. 19, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistaeducacaoediversidade.com.br/> acesso em 10 out, 2024.

FONSECA, T. S. Metodologias ativas e inclusão: um caminho para a equidade educacional. **Educação Contemporânea**, v. 27, n. 4, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacaocontemporanea.com.br/> acesso em 15 out, 2024.

GATTI, M. R. O uso de tecnologias assistivas na educação inclusiva. **Tecnologias Educacionais**, v. 16, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.tecnologiaseducacionais.com/> acesso em 10 out, 2024.

GIMENES, C. A. Formação docente e inclusão escolar: desafios da prática pedagógica. **Formação em Foco**, v. 14, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.formacaoemfoco.com.br/> acesso em 10 out, 2024.

LIMA, A. P. Inclusão educacional: um caminho para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 4, 2020. Disponível em: <http://www.educacaoesociedade.com.br/> acesso em 10 out, 20204.

MACHADO, L. O uso de metodologias ativas na promoção da inclusão educacional. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 2, 2021. Disponível em: <http://www.educacaoesociedade.com.br/> acesso em 12 out, 20204.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/>

MOLINA, D. F. Desafios na formação de professores para a inclusão linguística. **Educação e Formação**, v. 22, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistaeducacaoeformacao.com.br/> acesso em 10 out, 20204.

SILVA, J. P. Inclusão linguística na prática: experiências e resultados. **Cadernos de Educação Inclusiva**, v. 12, n. 3, 2020. Disponível em: <https://cadernoseducacao.com.br/> acesso em 20 out, 20204.

SOUZA, A. C. Educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista de Educação Especial**, v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <http://www.revistaeducacaoespecial.com.br/> acesso em 20 out, 20204. influenciar políticas públicas linguísticas.

