



Organizadores:  
Ana Estela Brandão Duarte  
Diogo Janes Munhoz

# *Mãos docentes:* DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO

Adriana Cristina da Silva Brito  
Aldemisa Porto Vieira Rodrigues  
Cláudia Aparecida de Araújo Silva  
David dos Santos da Conceição  
Felipe Gabriel Schultze  
Florência Stov  
Genilson Pereira da Silva Senrra  
Ilka Rejane Barros Melo de Medeiros  
Jacqueline David Altoé  
Joelma Cellin  
José Inaldo de Amorim  
José Luciclécio Vitorino

Marcela Lorenzoni  
Marta Martins de Oliveira  
Murilo Orlando Cordeiro Barbosa  
Rosana dos Reis da Silva  
Roselene Affonso do Nascimento  
Ruy Barbosa Lima França  
Simone Esteves da Silva  
Suely Cúnha de Oliveira  
Thamyris Rezende de Souza Lourenço  
Valmir Leandro Pio  
Waneska C. O. Magdalena

# **Mãos docentes: dialogando sobre educação**



**Pedro & João**  
editores



**Ana Estela Brandão Duarte  
Diogo Janes Munhoz  
[Organizadores]**

# **Mãos docentes: dialogando sobre educação**

## **Autores**

**Adriana Cristina da Silva Brito  
Aldemisa Porto Vieira Rodrigues,  
Cláudia Aparecida de Araújo Silva  
David dos Santos da Conceição  
Felipe Gabriel Schultze  
Florência Stov  
Genilson Pereira da Silva Senrra  
Ilka Rejane Barros Melo de Medeiros  
Jacqueline David Altoé  
Joelma Cellin  
José Inaldo de Amorim  
José Luciclécio Vitorino**

**Marcela Lorenzoni  
Marta Martins de Oliveira  
Murilo Orlando Cordeiro Barbosa  
Rosana dos Reis da Silva  
Roselene Affonso do Nascimento  
Ruy Barbosa Lima França  
Simone Esteves da Silva  
Suely Cunha de Oliveira  
Thamyris Rezende de Souza Lourenço  
Valmir Leandro Pio  
Waneska C. O. Magdalena**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Ana Estela Brandão Duarte; Diogo Janes Munhoz [Orgs.]**

**Mãos docentes: dialogando sobre educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 212p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0158-0 [Impresso]  
978-65-265-0159-7 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526501597**

1. Docentes. 2. Diálogos sobre Educação. 3. Profissional da Educação. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Correção ortográfica:** Julia Rovaris Leme

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>9</b>
Jorge Adrihan N. Moraes	

### SEÇÃO:

<b>CAPÍTULO 01</b>	<b>11</b>
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b>	
Aldemisa Porto Vieira Rodrigues Cláudia Aparecida de Araújo Silva	

<b>CAPÍTULO 02</b>	<b>21</b>
<b>ATUAÇÃO DOCENTE COM AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFESSORES DE UMA UNIDADE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS – SP</b>	
Suely Cunha de Oliveira Waneska C. O. Magdalena	

<b>CAPÍTULO 03</b>	<b>31</b>
<b>PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
<b>Genilson Pereira da Silva Senrra</b> Simone Esteves da Silva Valmir Leandro Pio	

<b>CAPÍTULO 04</b>	<b>53</b>
<b>DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO</b>	
Jacqueline David Altoé Rosana dos Reis da Silva Joelma Cellin	

<b>CAPÍTULO 05</b> <b>O USO DE PALAVRAS COGNATAS NA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE SOBRE A ADOÇÃO DE PALAVRAS EM INGLÊS NO COTIDIANO BRASILEIRO</b> Ruy Barbosa Lima França	67
<b>CAPÍTULO 06</b> <b>A RELEVÂNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> Murilo Orlando Cordeiro Barbosa	79
<b>CAPÍTULO 07</b> <b>AUTISMO: OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> Florência Stov Thamyris Rezende de Souza Lourenço	91
<b>CAPÍTULO 08</b> <b>Ações pedagógicas no combate ao racismo na educação brasileira</b> Felipe Gabriel Schultze	103
<b>CAPÍTULO 09</b> <b>O USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE INOVAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUREMA – PE</b> José Inaldo de Amorim	115
<b>CAPÍTULO 10</b> <b>O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II</b> Adriana Cristina da Silva Brito	129

<b>CAPÍTULO 11</b> <b>POLÍTICA PÚBLICA E O SUJEITO INACABADO NA</b> <b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> David dos Santos da Conceição Roselene Affonso do Nascimento	<b>139</b>
<b>CAPÍTULO 12</b> <b>A PRÁTICA CURRICULAR E SUAS IMPLICAÇÕES</b> <b>NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM</b> <b>DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> Marta Martins de Oliveira Marcela Lorenzoni	<b>155</b>
<b>CAPÍTULO 13</b> <b>TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E</b> <b>COMUNICAÇÃO PROMOVEDO A EQUIDADE NO</b> <b>ENSINO E NA APRENDIZAGEM</b> José Luciclécio Vitorino	<b>171</b>
<b>CAPÍTULO 14</b> <b>AS RELAÇÕES DE GÊNERO, FORMAÇÃO DOCENTE</b> <b>E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR</b> Ilka Rejane Barros Melo de Medeiros	<b>181</b>
<b>AUTORAS E AUTORES</b>	<b>203</b>



## PREFÁCIO

É uma honra prefaciá-lo livro "Mãos docentes: dialogando sobre educação", não somente pela riqueza de discussões presentes, mas também pelo fato de vivermos em um cenário educacional em que é necessário o surgimento de práticas e investigações ao encontro de uma sociedade hipermoderna. Nessa perspectiva, a obra compreende o fazer educativo como a concretização a partir de constantes indagações, reflexões, posicionamentos e práticas.

Ao realizar a leitura deste livro, recordei-me de Paulo Freire, na obra "Política e Educação", o qual reafirma o espaço da educação na construção de uma sociedade equitativa, igualitária, humanizada e inclusiva. Essa constituição só se realiza com muita luta, enfrentamentos e embates contra um sistema que almeja a desvalorização docente e cada vez mais atenuar desigualdades.

Logo, a relevância de enquanto profissionais da educação colocarmos nossos ideais em ação, em registrarmos nossas utopias para que não só a presente geração, mas também a futura possa compreender o significado dos processos de ensino e aprendizagem na vida humana.

É nesse contexto que a presente obra se apresenta de grande relevância, pois só é possível transformar a partir de quem vivencia diariamente a educação. Só conseguimos promover uma mudança de paradigma se trouxermos para o centro da fala quem experimenta o chão das escolas.

Por isso, mãos docentes. Mãos que constroem, que erguem, que (re) escrevem, resistem e reexistem. Mãos que discutem e promovem soluções práticas para as problemáticas. Mãos que tornam o afetivo em efetivo nos processos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, em cada capítulo, são suscitadas discussões que vão do currículo à prática, do teórico ao inclusivo, humanizado. São escritas que vão para além de pesquisas, mas que percebem a dialogicidade dos processos, que não há como refletir sobre educação sem considerar os diferentes contextos e as diversidades da sociedade atual.

Um leitura que provoca, indaga, motiva e engaja à luta.

**Jorge Adrihan N. Moraes**

Doutor em Educação

Universidad Columbia del Paraguay

## CAPÍTULO 01

# A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Aldemisa Porto Vieira Rodrigues,  
Cláudia Aparecida de Araújo Silva

## INTRODUÇÃO

No cenário educacional em que as ferramentas digitais passaram a ser um dos instrumentos dentro do contexto de ensino-aprendizagem, em que o aluno passa a utilizar com maior frequência os meios digitais – os mesmos meios que até então eram usados para o momento de descontração –, para postagens e para seguir algum famoso nas redes sociais ou para participar de bate-papos entre os inúmeros amigos virtuais e os outros relacionamentos. Atualmente, esse contexto passa a ter, na era do conhecimento, um novo perfil, sistematizado e inovador.

As tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) são meios altamente contributivos para criar condições de modificar as formas das pessoas se relacionarem, construírem e transmitirem conhecimentos. Por meio dessas tecnologias, é possível a construção do conhecimento coletivo com sujeitos localizados em espaços e tempos distintos [...] (DANTAS *et al.*, 2020 apud FERREIRA & BLANCHETTI, 2004)

Esses mesmos equipamentos passam a ser utilizados de forma pedagógica e sistemática e são fundamentados pela própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Ao considerar as tecnologias no meio escolar, o foco não é apenas a aquisição de computadores, mas tem-se a prioridade de promover um ensino significativo por

meio desses recursos. Para Moran (2018), as tecnologias digitais, hoje, não representam apenas apoio ao ensino, pois desde que haja profissionais competentes, elas são tidas como eixos estruturantes das diversas formas de aprendizagem. Nesse contexto, é necessário que o docente tenha uma proposta de formação continuada baseada nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDCIs) como recurso didático para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, no que se refere à formação docente, considerando a TDIC como uma realidade do processo de ensino-aprendizagem escolar em que ter acesso à internet e às tecnologias que proporcionam a inserção ao mundo digital, muitas vezes de modo informal, a formação docente passa a ter um caráter mais sistemático do que pedagógico e os profissionais da educação passam a serem aptos a desenvolver sua prática pedagógica utilizando as TDICs, pautados no conhecimento que já possuem, inclusive, para continuarem sendo mediadores do processo de aprendizagem. O fato é que, no dia a dia, torna-se urgente o domínio e a formação continuada baseada na Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

## **DESENVOLVIMENTO**

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação foram responsáveis por muitas mudanças que alteraram a forma de lidar com problemas e com situações do cotidiano das pessoas. Segundo Kenski (2003), elas provocaram mudanças significativas no modo de sentir, pensar e agir, refletindo em vários setores da sociedade e provocando diversas alterações na economia, nas políticas sociais e culturais e na educação de um modo geral.

É imprescindível, nos dias atuais, que os docentes estejam capacitados desde sua formação inicial, relacionando a teoria com a prática educacional voltada ao uso das TDCIs em sala de aula. As novas tecnologias em destaque, no contexto escolar, oferecem aos estudantes novas estratégias de ensino de caráter urgente, para que ocorra o ensino-aprendizagem de qualidade. Dessa forma, fazem-se

necessárias a identificação e a reconstrução de caminhos e de percursos curriculares que comprovam e que promovam um desfecho positivo, relacionando a integração dos diversos recursos e das mídias no dia a dia da área educacional, como máquinas fotográficas, computadores, notebooks, smartphones, projetores de imagem, tablet, lousa digital, telefones, realidade aumentada, óculos de realidade virtual e sensores de captura de movimento corporal.

O cenário atual descreve os vários tipos de tecnologias, de produtos e de equipamentos como resultado de estudos, planejamentos e construções específicas para se alcançar um modo de vida melhor. Um exemplo disso é o Google Forms, utilizado na metodologia deste artigo para coletar dados na prática pedagógica de professores em relação ao uso e à formação das TDCIs. Kenski (2003, p. 18) denomina tecnologia como o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade.”. Surge, assim, entre muitas perguntas, uma que se destaca: de que maneira a formação do professor pode ocorrer para que ele se torne um mediador das práticas pedagógicas, no contexto das TDCIs? Uma vez que ter o equipamento, os recursos ou as máquinas não será a solução para que ocorra a construção dos saberes de forma efetiva. Entre muitas contribuições, considera-se a afirmação de Moran (2007, p. 12): “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas, não resolvem as questões de fundo”.

Assim, percebe-se que toda ferramenta necessita ser dominada e bem utilizada, principalmente na educação, em que é preciso ter claras as habilidades e as competências que se desejam alcançar e o que será possível realizar com elas para que a efetividade e a significância possam ter destaque no processo de ensinar e de aprender.

## METODOLOGIA

O presente artigo contou com a pesquisa bibliográfica em sites como Scielo e Google Acadêmico, nos quais foram realizadas buscas de artigos, teses e dissertações. Foram utilizados o método hipotético-dedutivo de uma pesquisa aplicada e o descritivo, numa abordagem qualitativa e quantitativa. Foram pesquisados artigos do período de 2018 a 2022 que abordaram a temática. Para melhor detalhamento da pesquisa, foram entrevistados dez professores da rede pública do Ensino Fundamental II, por meio da aplicação de um questionário da ferramenta do Google Formulário, com questões abertas e fechadas. O questionário era composto de cinco questões abertas e cinco questões de múltipla escolha. Os objetivos da pesquisa foram identificar quais ferramentas tecnológicas os docentes aplicaram em suas aulas; quais formações os docentes realizaram para aplicar as ferramentas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos; e, por fim, propor a formação de grupos de estudos (on-line ou presencial) para aperfeiçoamento em relação ao uso das tecnologias. Dos dez questionários enviados, obtivemos seis devolutivas sobre a pesquisa realizada. pesquisa foi elaboração própria dos autores desse artigo, conforme pode-se entender a partir de Grelha:

### GRELHA 1

<b>Formulário Google Forms: A Educação e a Formação Docente nos dias atuais.</b>
1- Qual sua formação acadêmica? Você tem Especialização, Mestrado em Educação?
2- Quanto tempo você tem de formação como professor(a)?
3- Qual disciplina você leciona na escola em que atua?

**Formulário Google Forms: A Educação e a Formação Docente nos dias atuais.**

4- Com qual(is) turma(s) você trabalha na escola que atua?

5- Quais tecnologias digitais você, como professor(a), utilizou ou utiliza em sala de aula?

6- Quais necessidades você, como professor(a), enfrentou em relação ao uso das tecnologias em sala de aula?

7- Numa escala de 0 a 10, qual a sua necessidade de uma formação na área tecnológica?

8- Dessas TDICs (Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações), você conhece ou faz uso em sala de aula de alguma delas?

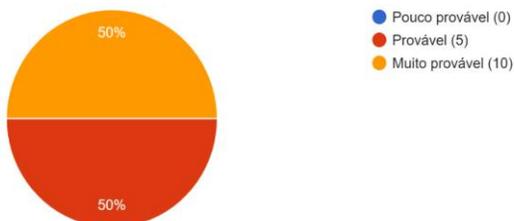
9- E, você teria disponibilidade de formar grupos de estudos para aperfeiçoamento em relação ao uso das tecnologias em sala de aula?

10- Você teria alguma sugestão para melhorar o uso das TDCIs na escola em que atua?

Respondendo aos objetivos, é relevante destacar as perguntas a seguir e seus respectivos gráficos das respostas obtidas para maior clareza dos resultados da pesquisa:

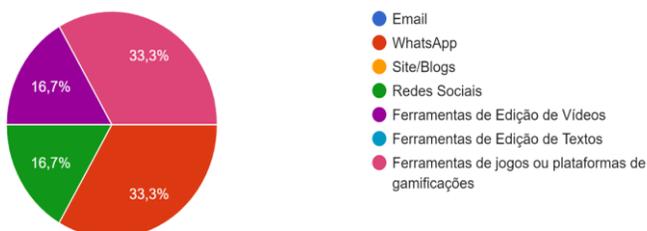
7- Numa escala de 0 a 10, qual a sua necessidade de uma formação na área tecnológica?

6 respostas



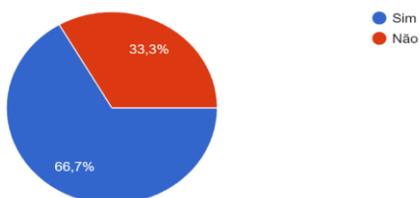
8- Dessas TDIC's (Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações) você conhece ou faz uso em sala de aula:

6 respostas



9- E, Você teria disponibilidade de formar grupos de estudos para aperfeiçoamento em relação ao uso das tecnologias em sala de aula?

6 respostas



## REFERENCIAL TEÓRICO

De modo geral, o uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informações e

Comunicações) já é uma realidade em inúmeros contextos, inclusive, no educacional. Destacamos, aqui, alguns autores com suas contribuições e suas pesquisas relacionadas ao mundo eletrônico, trazendo maior clareza em relação ao uso das ferramentas tecnológicas em suas aulas, a própria formação docente e a urgência da formação continuada. Percebe-se a fragilidade e a resistência quando se trata da formação dos professores para utilizarem TDICs para se trabalhar com o estudante da atualidade, ou seja, um sujeito inserido no

[...] mundo da co-criação, do coworking, da economia criativa, do design colaborativo, da cultura maker, comprova a força da colaboração, do compartilhamento, da sinergia para descobrir novas soluções, processos, produtos, organizações (MORAN, 2017, p. 17).

No que se refere à educação a distância, que passou a ser chamada, também, de educação on-line e de *e-learning*, um fator marcante a se considerar é o deslocamento do espaço e do tempo, possíveis para as novas tecnologias digitais, em destaque, a internet.

E considerando a internet e as mudanças radicais provocadas pelas TDICs ao convergir para uma nova tecnologia, a digital, Kenski apresenta as redes, citando a internet como sendo o “espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço” (ASSIS, 2012, p.2 apud KENSKI, 2012, p.34).

A educação, assim como os outros setores da sociedade, passou por muitas transformações e inovações ocorridas pelo processo da inclusão de novas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e no avanço dos conhecimentos científicos. Essas transformações afetam não somente a maneira de trabalhar o conteúdo didático em sala de aula, como a forma de ensinar e de aprender. Desse modo, outros setores vêm buscando investir e inovar, mesmo com tantos desafios. A escola, como lugar em que

ocorre o processo de ensino-aprendizagem, não poderia deixar de buscar, também, essas inovações tecnológicas que têm surgido na sociedade de um modo geral.

O papel da educação na formação do ser humano e na mediação da construção do saber é fator indispensável. Assim, é desafiador a escola procurar estar vencendo os obstáculos para a contextualização dos muitos avanços tecnológicos em sua prática pedagógica, sendo necessário que a educação não fique estagnada e tampouco fora desse processo das inovações que surgem a cada dia. Mesmo com diferentes visões sobre essas transformações e inovações, é necessário que o setor da educação invista mais nas metodologias de ensino-aprendizagem, as quais devem ser capazes de despertar no aprendiz o desejo de sempre buscar por uma aprendizagem significativa nesse novo contexto das TDCIs.

Atualmente, percebe-se que somente a formação inicial já não atende às necessidades dos docentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, surge a necessidade de um pensar reflexivo sobre os moldes de uma formação profissional voltada a um embasamento nas ações e nas práticas dos docentes frente às exigências do cenário educacional. Essa concepção fundamenta-se nos ideais de formação de um professor reflexivo, que trabalhe com o coletivo e no contexto da escola em que atua, defendido por Alarcão (2011, p. 44), que salienta, ainda:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Cabe a esse professor reflexivo a constante busca por uma formação continuada, seja ela on-line, presencial ou, ainda, semipresencial, com leituras e pesquisas e, principalmente, estar

inserido no contexto de atualidades e inovações científicas e tecnológicas.

E na prática, e no dia a dia? Entre inúmeras ferramentas, destacamos, aqui, as mais utilizadas pelo grupo de professores entrevistados, a saber: WhatsApp, ferramentas de jogos ou plataformas de gamificações, redes sociais e ferramentas de edição de vídeos. Segundo pesquisas, 80% das pessoas nos dias atuais utilizam a ferramenta de WhatsApp não somente para trocas de mensagens com amigos e familiares, mas, sim, como uma ferramenta de comunicação com as empresas. As redes sociais mais usadas no ano de 2022 foram as destacadas a seguir: em primeiro lugar, o WhatsApp, seguido por YouTube, Instagram, Facebook, Tik Tok, Messenger, Pinterest, Twitter e o Snapchat. Isso explica o motivo de o aplicativo WhatsApp ter sido o mais votado entre os pesquisados.

Algumas curiosidades das ferramentas de jogos ou plataformas de gamificações são os desafios, as conquistas e as missões. Completar missões e vencer desafios e obstáculos é o que impulsiona o jogador a se esforçar cada vez mais, pois são fatores motivacionais.

Hoje em dia, a produção de vídeos é uma atividade bastante popular, principalmente entre crianças e adolescentes, como se observa pelo sucesso que fazem os sites que os divulgam, como o YouTube e, em destaque, o Tik Tok. Essas ferramentas estão sendo utilizadas de forma sistemática no contexto educacional, proporcionando mais um instrumento didático com intenção e objetivo para aguçar ainda mais o processo do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões de nossa época. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008\\_2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008_2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf). Acesso em: 26 de julho de 2022.

FERREIRA, S. L. & BIANCHETTI, L. (2004). **As tecnologias da informação e da comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, 13(22), 253-263. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/235/134> . Acesso em: 29 de julho de 2022.

KENSKI, V. M. (2003). **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas-SP: Papirus.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. (2017). **Como transformar nossas escolas**. In: Carvalho, M. (Org). Educação 3.0: Novas perspectivas para o Ensino. Porto Alegre, Sinepe/RS/Unisinus. 63-87. Disponível em: [https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar\\_escolas.pdf](https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf). Acesso em 02 de agosto de 2022.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica prática**. Porto Alegre, RS: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf> . Acesso em 04 de agosto de 2022.

## CAPÍTULO 02

### ATUAÇÃO DOCENTE COM AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID- 19: DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFESSORES DE UMA UNIDADE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS – SP

Suely Cunha de Oliveira  
Waneska C. O. Magdalena

#### INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, caracteriza-se por ser um local de convívio constante, com tempos e espaços previamente preparados para garantir às crianças explorações e experiências de aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das ações docentes são baseados nas interações e nas brincadeiras, e, dessa forma, as crianças constroem e apropriam-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização.

Em março de 2020, as relações sociais, tão importantes para o desenvolvimento infantil, foram cortadas abruptamente por conta da pandemia de covid-19, em que todos os profissionais da educação e as crianças tiveram de se afastar do convívio escolar, ficando em casa. Nesse cenário, os profissionais da educação se viram em um paradoxo de como realizar esse novo modelo de trabalho. Como afirmam Anjos e Pereira (2021), de um lado, o distanciamento físico necessário foi facilitado pelas tecnologias digitais na execução de muitas tarefas, e, por outro, foi levantada a

necessidade de uma reflexão a respeito dos usos e abusos desses recursos e das implicações para a formação humana, principalmente em crianças, que são sujeitos em formação.

Com o fechamento das escolas, os professores da Rede Municipal de Campinas – SP se viram desafiados a dar continuidade ao trabalho com as interações de forma remota. Para que as interações acontecessem, foram necessárias a realização de grupos de comunicação, de vídeos, de ferramentas de exposição e de murais digitais. Os profissionais, mesmo com muitos anos de experiência em sala de aula, viram a necessidade de utilizar novas ferramentas para a efetivação do trabalho, mas não perceberam apoio do município em oferecer formação para a utilização dessas ferramentas; pois não foi elaborado pela cidade, por meio da Secretaria Municipal de Educação, nenhum documento norteador do trabalho docente nos parâmetros da educação remota e, assim, as formações continuadas não foram suficientes para suprir as dificuldades encontradas pelos professores nesse período.

## **METODOLOGIA**

Buscando compreender essas dificuldades e apontar possíveis caminhos para amenizar o problema de formação desses docentes no uso de ferramentas tecnológicas, foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa entre os professores de uma unidade escolar de Educação Infantil do município de Campinas. De acordo com Oliveira (2016), a abordagem dessa investigação é de caráter bibliográfico, pois o foco foi a interpretação de dados obtidos por meio da comparação dos relatos dos professores entrevistados com outras publicações, que abordaram a mesma temática em outros municípios brasileiros.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória, por promover uma reflexão baseada em experiências do cotidiano do grupo de professores participantes da pesquisa, e, assim, não busca esgotar o assunto mas, sim, fomentar um novo olhar para a formação do professor da Educação Infantil. A

ferramenta utilizada para a captação dos dados da pesquisa foi o Google Forms, em que as perguntas foram elaboradas e enviadas para um grupo de professores de uma unidade escolar de Educação Infantil pública do município de Campinas.

## **DOCUMENTOS NORTEADORES: UM VÁCUO NO TRABALHO DOCENTE FRENTE À PANDEMIA**

A Educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo o atendimento de crianças de zero a cinco anos, proporcionando seu desenvolvimento integral em diversos aspectos, como aponta o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 17) englobando “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A organização do trabalho docente também tem como documento norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que compreendem as práticas pedagógicas ancoradas nas interações e nas brincadeiras. Para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive, o desenvolvimento da criança se faz a partir de experiências significativas durante as interações com seus pares e com outros adultos em espaços e em tempos pedagogicamente organizados para uma experiência de exploração integral e de contato com múltiplas linguagens.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil do município de Campinas (Campinas, 2013) também têm como eixo norteador o brincar nas interações sociais, em tempos e em espaços educativos. Nenhum desses documentos foram suficientes para organizar os trabalhos de professores que se viram obrigados a substituir as práticas docentes apontadas nos documentos orientadores por ações virtuais de interação, por meio de ferramentas tecnológicas até então pouco utilizadas por esses profissionais, como apresenta Silveira:

[...] a ruptura representada pela substituição de uma prática docente que envolvia o toque, o cuidado, as interações, a presença e a disponibilidade corporal, por outra que se constituía na produção de propostas audiovisuais online e socialização para as famílias por meio de ferramentas que até o momento não faziam parte, ou ocupavam pouco espaço, do seu fazer pedagógico em seus grupos de atuação. (SILVEIRA, 2021, p. 319)

Mesmo sabendo que as experiências de aprendizagem em formato virtual não são capazes de substituir a aprendizagem concebida durante as interações presenciais por meio das explorações e das brincadeiras realizadas com intencionalidade pedagógica, principalmente na Educação Infantil, o atendimento remoto foi estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação para crianças de zero a cinco anos de idade.

## **A PESQUISA E AS DIFICULDADES EXPOSTAS PELOS DOCENTES**

Foram feitas seis perguntas para as docentes que participaram da pesquisa e a primeira foi que elas se identificassem por meio de seus nomes. Das nove pessoas pesquisadas, sete enviaram o questionário com as respostas e duas não responderam.

A pesquisa apontou que todas as professoras que responderam ao questionário tiveram alguma dificuldade com o uso das ferramentas tecnológicas para a realização do trabalho remoto, seja por falta de conhecimento sobre o assunto ou por conhecer os aplicativos utilizados apenas superficialmente, pois até então as ferramentas tecnológicas não eram usadas no cotidiano do trabalho da Educação Infantil ou seu uso era até desencorajado, por acreditar-se ser nociva a exposição de crianças pequenas às telas de tablets e de celulares como apontado por Silveira:

De fato, uma nova dinâmica de trabalho que envolve a apropriação tecnológica por parte dos professores, como um pressuposto para a prática pedagógica, pode gerar problemas se considerarmos que boa

parte dessas profissionais, embora utilize as tecnologias cotidianamente, não contou com formação apropriada, seja no âmbito das licenciaturas ou mesmo na formação continuada, para o seu uso didático ou para uma integração curricular desses meios à sua prática pedagógica. (SILVEIRA, 2021, p. 321)

Neste trabalho, não serão citados os nomes das entrevistadas nem o da escola.

A segunda pergunta foi sobre o tempo de atuação no cargo de professora, e, pelas respostas, conclui-se que o menor tempo de atuação na carreira de magistério é de dez anos e o maior tempo é de vinte e quatro anos. Observa-se que as professoras que responderam ao questionário são profissionais com bastante tempo de atuação em sala de aula.

A terceira pergunta foi se antes da pandemia as professoras utilizavam ferramentas tecnológicas no seu cotidiano de trabalho, como criadores e editores de vídeo, grupos de comunicação como WhatsApp, Google Meet e Padlet. Se sim, para qual finalidade. Quatro respostas foram positivas, com justificativas do uso apenas de forma pontual para apresentar algo durante a reunião de pais, mas que, no cotidiano do trabalho, não havia a necessidade de utilizar essas ferramentas diretamente com as crianças. Três respostas foram negativas.

A quarta pergunta foi sobre quais ferramentas tecnológicas haviam sido utilizadas no cotidiano de trabalho durante a pandemia. Todas as respostas foram que elas passaram a usar mais de um tipo de ferramenta digital, como WhatsApp, Padlet, Google Meet, CapCut, Telegram, YouCut, Canva, WordWall e Movavi.

As necessidades de manter vínculos com as crianças fizeram com que as professoras buscassem formas de trabalhar com as ferramentas digitais, pois essa era a principal forma de manter contato com as crianças e suas famílias.<sup>0</sup>

Na pergunta que apontou se “foram fornecidos cursos para utilização dessas ferramentas pela rede de ensino em que você trabalha? Se sim, foram suficientes?” Seis professoras afirmaram

que não tiveram formação oferecida pela Rede de Ensino para a utilização dessas ferramentas e nem como aplicá-las no cotidiano do trabalho. O aprendizado se deu por meio de pesquisas na internet e na troca que acontecia entre elas durante as reuniões pedagógicas ou nos grupos em que fazem parte. Apenas uma resposta foi positiva, mas com a ressalva de que a formação para a utilização do Google Sala de Aula era voltada aos profissionais do Ensino Fundamental e pouco foi apresentado para os docentes da Educação Infantil.

A última pergunta foi para que os professores apontassem quais dificuldades foram encontradas para utilização das ferramentas tecnológicas no trabalho durante a pandemia de covid-19, e todas informaram que a falta de conhecimento sobre o assunto foi um empecilho, pois não havia na formação inicial das docentes nenhuma disciplina que abordasse a utilização dessas ferramentas. Além disso, as professoras também não encontraram nas formações continuadas oferecidas pela SME (Secretaria Municipal de Educação) do município de Campinas nenhum curso específico de uso das tecnologias digitais para a Educação Infantil. Outra problemática apontada pelos professores foi a dificuldade de atingir as famílias no envio das atividades, pois muitas delas não possuíam acesso à internet ou tinham dificuldade de abrir os vídeos, de receber as propostas e de executá-las com as crianças.

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas pelas professoras entrevistadas, duas apontaram que o uso das ferramentas digitais oportunizou ampliar os recursos de trabalho, principalmente para alcançar as famílias que, durante as aulas presenciais, nem sempre conseguem acompanhar o trabalho realizado pela escola, então, de alguma forma, o contato foi estreitado pela tecnologia digital.

## **EXPERIÊNCIAS OBSERVADAS EM OUTROS MUNICÍPIOS**

No ano de 2020, foi realizada uma experiência formativa por um grupo de cinco professoras da Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança

(UUNDC), que atende crianças de três a cinco anos de idade, na Universidade Federal do Ceará (UFC), pelos pesquisadores José Ricardo C. Costa, Hanna Almeida Souza, Maria Auricélia da Silva e publicada no X Congresso Brasileiro de Informática na Educação (2021). Durante o período formativo, as professoras tiveram oficinas para a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e sua aplicabilidade às crianças da UUNDC. Foi apontado pelos pesquisadores que havia uma lacuna entre a formação inicial das professoras e os conhecimentos necessários para a realização do trabalho remoto imposto pela pandemia (COSTA *et al.* 2021). A realização de oficinas de formação foi de fundamental importância para a realização das interações entre as professoras e as crianças, apontado por COSTA *et al.* (2021) como a necessidade de formação continuada de professores para lidar com o mundo em transformação e para inserir recursos digitais em sua prática pedagógica, que mostraram-se cada vez mais atuais.

Ao realizar uma análise dos resultados da pesquisa e avaliar os desafios encontrados em outros municípios, por meio do artigo publicado por pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, foi possível perceber que há uma defasagem na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, os quais viram-se com a responsabilidade de não deixar a educação parar e precisaram buscar entre seus pares ou tutoriais na internet, muitas vezes, disponibilizados por outros profissionais. Assim, se formou uma corrente de aprendizado autônomo, em que ninguém soltou a mão de ninguém.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NECESSIDADE CONSTANTE**

No que diz respeito ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no cotidiano escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional – ou DCNEI – (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – ou BNCC – (Brasil, 2018, p. 487) preconizam a utilização das TDIC como forma

de possibilitar experiências infantis diversificadas, abrangendo métodos de trabalho e novas linguagens em sala de aula. Os professores precisam se preparar e acompanhar o mundo em transformação. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 487), é importante compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

Finalizando a pesquisa, foi possível observar que as dificuldades encontradas pelas docentes da escola pesquisada foram também enfrentadas por profissionais de outras regiões, como apresentado por Silveira (2021), e que a organização de formação continuada oferecida de forma ampla para todos os profissionais da Educação Básica é indispensável nos dias atuais, pois as ferramentas tecnológicas são recursos possíveis de serem utilizados para melhorar o ensino/aprendizagem, não apenas em momentos de isolamento social. A formação continuada precisa ser vista levando em conta o momento histórico, as mudanças sociais e as necessidades da comunidade escolar que pretende se atender, assim como afirmam Costa e Lopes (2016, p. 166), a respeito de como cursos e capacitações não podem resumir a formação continuada, mas precisam pensar e perceber o professor como protagonista, focando suas necessidades, seus interesses e suas especificidades do trabalho realizado.

Há grandes desafios na formação docente inicial e continuada, pois não é possível focar apenas a apresentação de ferramentas tecnológicas ou munir o docente e a escola de equipamentos, é necessário que os professores se apropriem de novos conhecimentos de forma contextualizada em sua vivência cotidiana. É no contexto de sala de aula, junto com as crianças, que surgem as necessidades e como determinam a real necessidade de formação.

Ao analisar o problema apresentado na pesquisa, observa-se a necessidade de uma formação continuada para maior conhecimento das tecnologias digitais e suas possibilidades de exploração, sabendo que a partir desse contexto que vivenciamos, as tecnologias digitais farão parte do cotidiano escolar. Houve um atraso na Rede Municipal de Ensino em não oferecer formação apropriada aos seus docentes no uso de ferramentas tecnológicas, pois a tecnologia e as interações digitais já se consolidaram no cotidiano social muito antes da pandemia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. (1996) "Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB

Brasil. (2010) "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil". Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB

CAMPINAS. (2013) Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização: Miriam Benedita de Castro Camargo/ Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2013

ANJOS, Cleriston Izidro dos, PEREIRA, Fábio Hoffmann. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: OUTROS DESAFIOS PARA OS DIREITOS, AS POLÍTICAS E AS PEDAGOGIAS DAS INFÂNCIAS. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em : <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>

COSTA, D. e Lopes, J. (2016) "Quem Forma se Forma e Reforma ao Formar": uma discussão sobre as TICs na Formação de Professores. Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital, Duque de Caxias, Rj, v. 1, p. 157-194.

COSTA, José Ricardo C. et. al. Formação de professores da Educação Infantil para o uso de recursos digitais em tempos de pandemia X Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Fortaleza, 2021. Disponível em <http://doi.org/10.5753/wie.2021.218300>

SILVEIRA, Juliano. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da covid-19: um relato de experiência na Educação Infantil de Florianópolis. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 316-332, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e76802>.



## METODOLOGIAS TRADICIONAIS X METODOLOGIAS ATIVAS

O método de ensino adotado pela maioria das escolas do Brasil ainda é o expositivo, em que a disposição das mesas e das cadeiras pode ser remontada à era militar, em ordem. Nesse ambiente, vale o silêncio absoluto, em que só o professor fala e o aluno escuta, podendo fazer perguntas de acordo com a vontade de cada educador.

Nesse contexto, surgiram métodos de ensino ativos, incluindo os alunos como protagonistas da aprendizagem, proporcionando-lhes liberdade de expressão e promovendo o desenvolvimento de posições críticas e reflexivas nas mais diversas áreas da sociedade (MACEDO *et al.*, 2018). Nesse movimento, é importante que os estudantes sejam incentivados a trabalhar em grupos (de preferência, duplos ou trios) e a utilizar todos os instrumentos artesanais ou manufaturados que eles considerem tecnologicamente apropriados para enriquecer a medição das informações. Nessa nova forma de ensino, os educadores precisam de mais adaptabilidade e precisam estar mais preparados para estimular a atividade dos alunos e para eliminar dúvidas que podem ser mais complexas do que no passado. (DIESEL *et al.*, 2017). Portanto, aprender por meio da pesquisa de matérias, da problematização ou da resolução de problemas abertos, relacionados à matemática ou a qualquer outra área do conhecimento, é uma das possibilidades do aluno de participar ativamente de seu próprio processo de formação.

Logo, para ser educador não basta apenas ensinar e ouvir, pois

[...] na aprendizagem o que realmente importa é assegurar que o ouvinte com intenção de aprender está entendendo; trata-se de explicar para ser compreendido com isto o “bom professor” é aquele que trabalha com intenção formativa (CARVALHO *et al.*, 2013, p. 202).

Além disso, o professor necessita saber mais do que somente o conteúdo, pois “não pode ser omisso diante dos fatos sócio-

históricos locais e mundiais, e precisa entender não apenas de sua disciplina, mas também como de política, ética, família” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino em busca do aprendizado dos alunos, com o objetivo de alcançá-los e motivá-los, pois, diante da problematização que lhes é apresentada, pede-se a eles que parem, examinem, relacionem e reflitam sobre suas relações e interações socioculturais e que tentem ressignificar suas descobertas por meio de relações matemáticas. Da mesma forma, a problematização pode colocar o estudante em contato mais próximo com a informação, de modo a permitir-lhe produzir conhecimentos significativos, principalmente com os objetivos de resolver impasses e de promover seu próprio desenvolvimento.

“No que diz respeito às metodologias ativas, o professor, antes de qualquer outra característica, deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções”. (DIESEL et al., 2017, p. 279). Nesse contexto, Perrenoud afirma que o professor

[...] não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara (2002, p. 11).

Logo, exige-se uma maior experiência e mais saberes do profissional da educação para mediação dessa metodologia. Sendo assim, o professor

[...] é aquele que planeja, organiza e controla os meios para atingir seus objetivos, os quais são estruturados em pequenos módulos, conhecidos como estudos programados (LOPES, 2017, p. 12).

Todavia, o principal foco do novo professor deve ser o diálogo, pois é considerado “uma exigência existencial”. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo

a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”. (FREIRE, 2005, p. 91).

Nesse contexto, deve-se promover novas formas de comunicação pedagógica, desde que intencionalmente, visando colocar o sujeito, a pessoa do aluno, no centro do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a sua individualidade e criando novas formas para o relacionamento professor-estudante. Compreender o papel da mediação do professor de ajudar os alunos a processar as informações que recebem dentro e fora da escola leva ao entendimento de que a escola é um espaço de síntese, em que se articulam as experiências que o educando traz consigo e que a escola apresenta por meio de seu currículo (LIBÂNEO, 2007).

Como parte da metodologia ativa, estimula-se a autoaprendizagem e a curiosidade dos alunos pela investigação, pela reflexão e pela análise para decisões posteriores. Ou seja, o aluno passa a ser o centro da ação e passa a ser visto como sujeito histórico, com papéis ativos na aprendizagem e cujas experiências, conhecimentos e opiniões servem de ponto de partida para a construção de seu conhecimento (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017).

Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno pode ler, escrever, perguntar, discutir ou ocupar-se na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos, conforme as considerações de Barbosa e Moura (2013). Nesse sentido, as estratégias que estimulam a aprendizagem ativa podem ser definidas como atividades que mantêm o aluno engajado em fazer algo e, ao mesmo tempo, o levam a pensar sobre o que está desenvolvendo. Assim, a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, para construir o conhecimento –, ao invés de recebê-lo passivamente do professor.

A seguir, analisaremos práticas inclusivas para pessoas com surdez, porém, antes de abordar este assunto, citaremos duas entrevistas: uma que realizamos com um senhor que perdeu a

audição, da qual foi possível constatar que o uso do aparelho auditivo favoreceu a qualidade de vida do sujeito, o relacionamento com sua família e com a sociedade; a outra pessoa entrevistada utiliza o aparelho auditivo desde os 12 anos, atualmente está com 20 e tem planos para fazer Medicina. Percebemos que, por meio das intervenções adequadas e das tecnologias assistivas, foi absolutamente possível incluir uma pessoa surda no ambiente social e educacional.

## **PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA SURDOS**

### **Deficiência auditiva ou surdez?**

Um ponto que está sendo discutido entre as pessoas é a respeito das nomenclaturas “deficiência auditiva” ou “surdez”. Do ponto de vista clínico, o que difere surdez de deficiência auditiva é a profundidade da perda auditiva. De acordo com o Decreto Federal 5296/2004 a surdez tem os graus: leve, moderado, severo e profundo. Entretanto, o que vai definir a utilização de um ou de outro termo vai ser:

- 1-a participação da pessoa em comunidades surdas;
- 2-o que é considerado como deficiência pela lei brasileira;
- 3-perda auditiva, independentemente de ela ser considerada deficiência ou não pela lei.

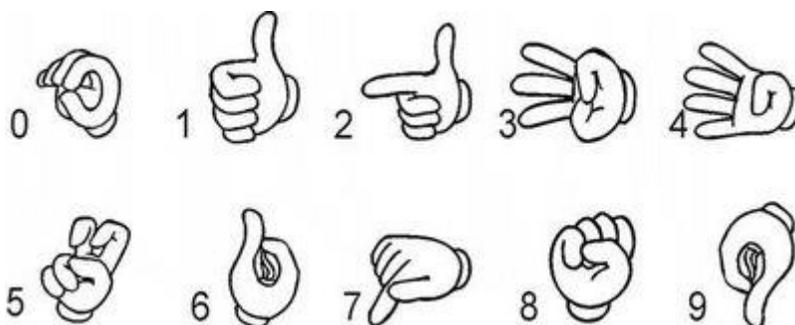
Neste artigo, consideramos o termo de acordo com o item número 1.

O surdo constrói a visão de mundo por meio das experiências visuais, linguísticas, políticas e culturais. Ele pode ser filho de pais que perderam a audição por alguma eventualidade. Existem diferentes públicos da Educação Especial: a visão clínica terapêutica, a qual tem uma relação direta com as deficiências auditivas, e a visão socioantropológica, qual defende que a surdez é vista como diferença cultural e linguística, ou seja, a partir das experiências culturais e linguísticas que se reconhecem enquanto características do sujeito surdo com a participação em uma

comunidade surda, usando a língua de sinais como o decreto Federal 5.296/2004 língua materna (Libras - Língua Brasileira de Sinais), o sujeito se envolve com a comunidade surda, com a Associação de Surdos e se reconhece enquanto surdo.

<b>Alfabeto Manual - Libras</b>			
<b>A</b> 	<b>B</b> 	<b>C</b> 	<b>Ç</b> 
<b>D</b> 	<b>E</b> 	<b>F</b> 	<b>G</b> 
<b>H</b> 	<b>I</b> 	<b>J</b> 	<b>K</b> 
<b>L</b> 	<b>M</b> 	<b>N</b> 	<b>O</b> 
<b>P</b> 	<b>Q</b> 	<b>R</b> 	<b>S</b> 
<b>T</b> 	<b>U</b> 	<b>V</b> 	<b>W</b> 
<b>X</b> 	<b>Y</b> 	<b>Z</b> 	

### NÚMEROS EM LIBRAS



Desta forma, percebemos que a escola precisa se reorganizar para receber o aluno surdo, nas esferas de acessibilidade, de praticidade, de comunicação e linguística, junto com a direção, a gestão, os funcionários, os professores e os próprios alunos; ou seja, toda escola precisa se reestruturar para receber esse aluno surdo, e a instituição precisa se mobilizar para que a inclusão aconteça, porque o surdo aprende de forma diferente. Como o aluno surdo tem o aspecto linguístico diferente, a escola pode colocar sinais, como no parque, no banheiro, usar as pranchas de comunicação etc.

As maiores dificuldades do aluno surdo estão relacionadas à área da linguística, da comunicação e da interação com o outro, por isso é importante que o intérprete de Libras e toda escola estejam engajados, para facilitar a comunicação e se reorganizar nesse sentido e, assim, trabalhar em forma colaborativa. Este é um ponto crucial no desenvolvimento desta comunicação.

O âmbito comunicativo precisa se reestruturar, pois o aluno surdo pode aprender. Quando o aluno tem o aparelho fonador perfeito, ele não é surdo-mudo, ele é apenas surdo.

#### DICAS:

Acene ou toque, levemente, em seu braço, quando quiser falar com uma pessoa surda, se ela não tiver olhando para você;

Ao conversar com um surdo, fale de maneira clara, pronunciando bem as palavras. Gritar nunca adianta!

Fale diretamente com a pessoa, nem de lado, nem de costas. Sua boca precisa estar bem visível, para que a pessoa surda possa ler seus lábios. Mantenha sempre contato visual;

Quando um surdo estiver acompanhado de um intérprete, fale diretamente com a pessoa surda, não com o intérprete.

É importante ressaltar que nem todos os surdos conseguem ler lábios ou se comunicam por Libras. A língua de sinais oferece ao aluno a oportunidade de conhecimento do mundo e de si mesmo, de acordo com Harrison (2000). Contudo, apenas o uso da língua de sinais não é suficiente, é necessária a função do professor

utilizando recursos visuais concretos e sempre colocando em prática o DUA (Desenho Universal para Aprendizagem), pois muitas vezes o professor, não tem o domínio da língua de sinais.

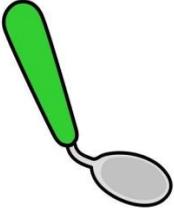
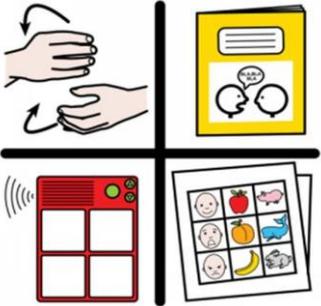
Sabemos que a premissa central e prática do desenho e do Desenho Universal para Aprendizagem é a de que o currículo deveria incluir alternativas que o tornasse acessível e apropriado para indivíduos com diferentes bagagens, estilos de aprendizagem, capacidades e deficiências em uma ampla variedade de contexto. O DUA não significa uma solução única para todos, ao contrário, ele reflete uma consciência sobre a natureza única de cada aprendiz e a necessidade de se adaptar às diferenças, criando experiências de aprendizagem que sirvam aos aprendizes e que maximizem suas habilidades para progredir (SANTOS, 2015, p. 20).

As experiências visuais, os vídeos, o uso de tecnologias assistivas, o uso de recursos didáticos, como computador, televisão, documentários, figuras, imagens, trabalhar com palavras-chaves, com uma lista de palavras e com vocabulário novo favorece o aprendizado efetivo do aluno. Os mapas conceituais podem ser uma boa estratégia, como exemplo, tem-se os seres vivos: o que são? A partir disso, pode-se assistir a um vídeo, mostrar o que é um ser vivo, explicar sua função e procurar outras informações na internet, pois o aluno também consegue pesquisar e isso beneficia tanto o aluno surdo como os demais alunos.

A melhor metodologia é aquela que vai propiciar um pleno desenvolvimento para a criança surda e utilizar o oralismo e a leitura labial, em especial, a língua de sinais, desde que a criança tenha um envolvimento com a comunidade surda, pois é necessário verificar e respeitar a singularidade desse aluno. Acolher o aluno e se dispor a fazer a inclusão desse aluno surdo são ações necessárias para a inclusão acontecer efetivamente, pois o aluno aprende, porém, é necessário o professor que foi contemplado com este aluno se empenhe para que ele aprenda de fato. O aluno, com ou sem deficiência, tem potencial, portanto uma prática inclusiva favorece a aprendizagem.

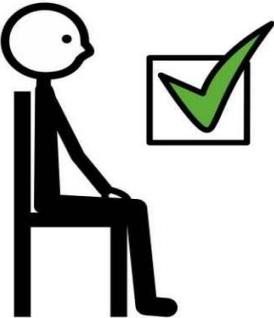
Devido à importância de mostrar que, por meio das intervenções adequadas, é absolutamente possível incluir uma pessoa surda no ambiente social e educacional, apresentaremos algumas das tecnologias assistivas e uma dinâmica que será realizada em uma turma, contendo alunos laudados.

Sugestões de alguns recursos para pessoas com deficiências, com a finalidade de oferecer a acessibilidade, pois os recursos apropriados são de suma importância::

<p><b>1 Auxílios para a vida diária.</b></p>		<p>Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras, tais como: comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho, executar necessidades pessoais e manutenção da casa etc.</p>
<p><b>2 CAA Comunicação Aumentativa Alternativa.</b></p>		<p>Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações desta. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos ARASAAC, SymbolStix, Widgit, PCS ou Bliss, além de vocalizadores e de softwares dedicados para este fim.</p>

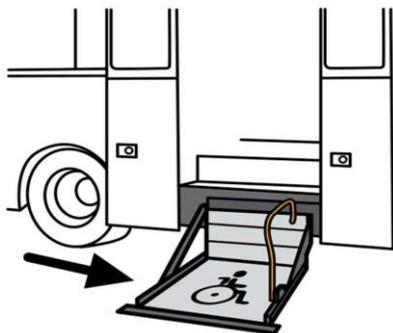
<p><b>3 Recursos de acessibilidade ao computador.</b></p>		<p>Equipamentos de entrada e de saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares dedicados (síntese e reconhecimento de voz etc.), que permitem às pessoas com deficiência o acesso ao computador com sucesso.</p>
<p><b>4 Sistemas de controle de ambiente.</b></p>		<p>Sistemas eletrônicos que permitem as pessoas com limitações moto-locomotoras, controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de abertura de portas, janelas, cortinas e afins, de segurança, entre outros, localizados nos ambientes doméstico e profissional.</p>

<p><b>5</b>      <b>Projetos</b> <b>arquitetônicos</b> <b>para</b> <b>acessibilidade</b></p>		<p>Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou no ambiente de trabalho, por meio de rampas, de elevadores e de adaptações em banheiros, entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção e o uso dessas áreas pela pessoa com deficiência.</p>
<p><b>6</b> <b>Órteses e</b> <b>próteses</b></p>		<p>Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.). Inclui-se os protéticos para auxiliar nos déficits ou nas limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digitais, que funcionam como lembretes instantâneos.</p>

<p>7 Adequação postural</p>		<p>Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar, visando o conforto e a distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores, que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo por meio do suporte e do posicionamento de tronco/cabeça/membros.</p>
<p>8 Auxílios de mobilidade</p>		<p>Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, <i>scooters</i> e qualquer outro veículo utilizado para a melhoria da mobilidade pessoal.</p>

<p><b>9 Auxílios para cegos ou com visão subnormal</b></p>	 <p>A cartoon illustration of a person with blonde hair in a ponytail, wearing sunglasses, a red long-sleeved shirt, and blue pants. They are holding a white cane and standing next to a white dog wearing a red harness, representing a guide dog.</p>	<p>Recursos que incluem lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, impressoras de pontos Braille e de relevo para publicações etc. Incluem-se os animais adestrados para acompanhamento das pessoas no seu dia a dia.</p>
<p><b>10 Auxílios para surdos ou com déficit auditivo</b></p>	 <p>A stylized icon of a human head in profile, facing right. A hand is shown covering the ear, with a large red 'X' over the hand, symbolizing hearing impairment.</p>	<p>Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado – teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, campainhas luminosas, entre outros.</p>

**11 Adaptações em veículos**



Acessórios e adaptações veiculares que possibilitam o acesso e a condução do veículo, como arranjo de pedais, acessórios para guidão, rampas e elevadores para cadeiras de rodas, em ônibus, camionetas e outros veículos automotores modificados para uso de transporte pessoal.

Dentre estes recursos, podemos, também, desenvolver atividades que contemplem a todos de uma maneira mais lúdica, em que a participação faz com que a atividade proporcione uma melhor integração entre os alunos e, ao mesmo tempo, desenvolve o aprendizado, fazendo com que compartilhem suas vivências e suas experiências. A seguir, apresentamos uma atividade possível, em forma de uma dinâmica que busca essa integração.

## **DINÂMICA DO PAPEL AMASSADO**

O presente projeto será utilizado com as turmas do Ensino Fundamental II, em que se fará a observação do processo de assimilação e de acomodação, levando em consideração toda a bagagem adquirida no decorrer da vida estudantil do aluno até o presente momento, porém, mais especificamente para a turma do nono ano, composta por 20 alunos, sendo 2 alunos com TDAH e com DISLEXIA e um aluno com baixa audição, que perdeu 70% da audição esquerda, devido a um problema de saúde em 2020 e que, agora, faz uso de aparelho auditivo. A turma é agitada e apresenta muitos problemas de conversa paralela e de indisciplina, fazendo com que, a cada cinco minutos, o professor tenha que chamar a atenção, para que eles não percam o foco por completo.

Uma das propostas será buscar uma melhor interação e a compreensão dos alunos surdos, para com os alunos ouvintes e os alunos ditos “normais”, buscando a empatia e o companheirismo, fazendo com que eles possam compreender as limitações e os esforços de cada um, a fim de obterem um bom desempenho em busca de um aprendizado constante.

A atividade será de produção textual na disciplina de Língua Portuguesa, com a dinâmica do papel amassado, da qual será feita a distribuição de uma folha em branco para cada aluno e, em seguida, será informado que: a partir de então, tudo que o professor “eu” fizer com a minha folha, os alunos poderão fazer igualmente com a deles, e que uma história será contada, falando sobre algumas fases da vida, desde o nascimento até o dado momento, destacando quantas

vezes nós choramos na vida e, a cada momento em que for falado sobre o choro, o professor sacudirá a folha e ,em seguida, dobrá-la, continuando a narrativa até um novo momento de choro, e assim sucessivamente. Quando for concluir a história, o professor abrirá a folha lentamente e, depois, a amassará por completo, enquanto eles vão seguindo as orientações, fazendo o mesmo.

Daí, partiremos para uma reflexão de quantas vezes na vida choramos e os alunos verão que a folha que antes estava sem nenhuma marca encontra-se com marcas adquiridas no decorrer da vida, comparando, assim, as fases enfrentadas por todos, gerando uma reflexão sobre as marcas que vão surgindo em nossa vida. O professor pedirá que deixem as folha de lado e distribuirá a metade de uma folha colorida, na qual os estudantes deverão fazer um desenho que represente-os no momento atual, um anseio, um desejo ou um objetivo. Enquanto eles desenhavam, o docente colocará algumas músicas para uma melhor ambientação “Over the Rainbow / What a Wonderful World”, canção de Israel Kamakawiwo'ole encerrando com a música Era uma Vez, canção de Kell Smith, podendo utilizar outras músicas caso necessário e precise de um tempo maior para a conclusão da atividade. Em seguida, será pedido que eles façam a apresentação do seu desenho, relacionando-o com o momento atual e, em seguida, colaá-lo na folha amassada.

Depois disso, o professor explicará sobre a organização do texto e que eles tinham produzido um texto oralmente, nos quais foram observados os seguintes aspectos em sua apresentação:

Primeiro eles iam falar sobre o desenho:

- Introdução. Apresenta o assunto, recupera o conhecimento partilhado e esclarece o objetivo;

Depois eles iam explicar o desenho:

- Desenvolvimento. Expõe as novas informações, discute, comprova, compara, contradiz ou justifica a procedência do que está ali. A extensão dessa parte é determinada pela quantidade de informações necessárias para atingir o leitor;

Quando relacionavam o desenho com suas expectativas:

- **Conclusão.** Sintetiza os pontos relevantes, reafirma as novas informações e externa o juízo de valor do autor sobre aquilo que foi dito.

Ficando bem mais claro para eles esta construção, sobre a estrutura do texto, em que eles ordenam as informações e vão transformando-as em códigos, que são agrupados de acordo com suas necessidades para expressar suas ideias, a dinâmica foi muito proveitosa, pois, a cada apresentação que era feita, eles conseguiam se enxergar, percebendo em muitos casos que seus anseios e seus receios se apresentam de maneira semelhante na vida de seus amigos e tornando mais claro este conceito de Introdução, desenvolvimento e conclusão na formação do texto.

Todos iam à frente para apresentar e para falar sobre seu desenho, proporcionando um excelente momento de integração, em que todos vão perdendo a vergonha e vão interagindo com os colegas, tornando o momento de grande troca, conseguindo, assim, exemplificar o processo de construção textual, por meio da apresentação das partes do texto, bem como suas estruturas e suas conjunções e seus conectivos, ampliando para o processo de coesão e de coerência.

## **CONCLUSÃO**

Diante de tudo o que foi citado acima, podemos verificar que fica claro a importância de incluir a todos os indivíduos, sejam eles adultos ou crianças, para que sejam inseridos na sociedade. Nas unidades escolares, as várias práticas pedagógicas inclusivas estimulam a aprendizagem, sendo o professor peça-chave neste processo, uma vez que ele é a figura de fundamental relevância para fazer as intervenções necessárias. Além disso, é necessário que o professor se aprimore com práticas pedagógicas mais inclusivas, com vista a um bom desenvolvimento do aluno especial. Por isso, métodos de ensino ativos, que incluem os alunos como protagonistas da aprendizagem, proporcionando-lhes liberdade de

expressão e promovendo o desenvolvimento de posições críticas e reflexivas nas mais diversas áreas da sociedade se fazem tão importantes.

Parte da metodologia ativa estimula a autoaprendizagem e a curiosidade dos alunos pela investigação, pela reflexão e pela análise para decisões posteriores, ou seja, o aluno passa a ser o centro da ação e, assim, passa a ser visto como sujeito histórico, com papéis ativos na aprendizagem e do qual as experiências, os conhecimentos e as opiniões servem de ponto de partida para a construção de seu conhecimento. É necessário, porém, colocar em prática o DUA, uma vez que o currículo deveria incluir alternativas que o tornasse acessível e apropriado para indivíduos com diferentes bagagens, estilos de aprendizagem, capacidades e deficiências em uma ampla variedade de contexto; deste modo, o aluno conseguiria participar de todas as atividades propostas em sala de aula, interagindo e colaborando com para a realização delas, porque acreditamos em uma educação de qualidade que prepara o sujeito para vida, para viver em sociedade, para o exercício da cidadania e a provém a qualificação para o trabalho.

## **REFERÊNCIAS:**

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. D. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, 39, 2, 2013.

CARVALHO, A.C.R. et al. Papel do professor frente a aprendizagem: processo avaliativo no ensino-aprendizagem. In: **II Jornada Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD**. 10, 11, 12 set, 2013.

CARDOSO AH, Rodrigues KG. Bachion MM. **Perception of with severe or profound deafness about the communication process during health care**. RevLatAmEnferm. 2006

CASTRO, M.H.G. Entrevista: Maria Helena Guimarães: “**Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio**”. Texto de Beatriz Morrone e edição de Flávia Yuri Oshima. *Época*, 10 ago, 2016.

DILLI, K. Silveira. **A inclusão do surdo na educação brasileira**. UFSC. Florianópolis, 2010

DIESEL, A. et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. 14 (1): 268-288, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HARRISON, K.M.P. **O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento**. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 114-122

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LOPES, R. D. C. S. A relação professora aluno e o processo ensino aprendizagem. **Dia a dia e educação**, 9: 1534-8, 2017.

MACEDO, K.D.S. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Esc Anna Nery**, 22(3): 1-9, 2018.

OLIVEIRA, L. P. L. **Metodologia de projetos: da segmentação de conteúdos a um ensino contextualizado e integrado à vida**. Planaltina – DF, p.1-15, 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

SANTOS, M. P. **Desenho Universal para a Aprendizagem**. In: Capellinha, Simone A.; Mousinho, Renata; ALVES, Luciana Mendonça (org.). *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

SILVA, A.P. et al. As metodologias ativas aplicadas ao ensino médio. In: **PBL 2018**. California USA 16-19 fev., 2018.

**O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas**, Marilúcia dos Santos Domingos Striquerri (UENP)

**Sites:**

<<https://www.handtalk.me/br/blog/surdo-ou-deficiente-auditivo>

<<https://www.significados.com.br/libras/>

< <https://legendalibras.com.br/2020/11/14/alfabeto-em-libras/>

< <https://www.assistiva.com.br>



## CAPÍTULO 04

### DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO

Jacqueline David Altoé  
Rosana dos Reis da Silva  
Joelma Cellin

#### INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, enfocando a inclusão do aluno autista na escola regular e as dificuldades encontradas neste processo.

Considerando toda a preocupação com a modalidade da Educação Especial para a conquista de uma educação de qualidade, algumas questões foram levantadas e nortearam o trabalho realizado:

- Como ocorre o atendimento ao aluno autista na escola regular?
- Apesar das inúmeras leis acerca da Educação Inclusiva como direito do aluno, será que o aluno especial tem vivenciado esta inclusão efetivamente?

Ao falar sobre a Educação Especial, ainda é muito presente a imagem das escolas especiais, voltadas unicamente à educação dos alunos que se encontram em alguma situação de deficiência; porém, atualmente, a garantia de matrícula em turmas regulares é determinada legalmente, o que representa uma grande conquista rumo à Educação Inclusiva. Apesar disso, é inegável que efetivar este processo constitui um grande desafio para professores e para gestores que, muitas vezes, contam com pouco conhecimento para atender às determinadas singularidades. Diante disso, é preciso

refletir sobre as dificuldades encontradas no processo de inclusão e sobre a forma com que os alunos especiais são atendidos na escola regular; discussão que se mostra relevante, afinal o direito à educação de qualidade é estendido a todos os cidadãos, seja ele deficiente ou não.

No processo de escolarização dos seus alunos, a escola necessita estar apta a desenvolver atitudes e práticas que, somadas às adaptações curriculares e de recursos físicos e materiais, assegure a esses o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. (COSTA, 2017, p. 14)

Barberini (2016) explica que a falta de uma prática pedagógica específica para as especificidades das pessoas que apresentam alguma deficiência dificulta o atendimento eficiente para estes alunos e, ainda, causa nos professores certo receio em relação a como trabalhar com estas crianças. Dessa forma, dificilmente acontecerá um trabalho de intervenção e de inclusão satisfatório, o que poderá causar prejuízos ao desenvolvimento cognitivo desses sujeitos. Silva e Dias também discorrem sobre o assunto em questão, afirmando que:

Necessário se faz delinear os contornos do novo paradigma da escola inclusiva, para que seja possível olhar para o discurso de integração/inclusão/exclusão sem reproduzir práticas de segregação dos alunos deficientes que apresentem dificuldades de adaptação ou de aprendizagem. (SILVA E DIAS, 2013, p. 129)

Neste sentido, para esta pesquisa, a metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, utilizando-se de referências científicas disponíveis em meio eletrônico, das quais a temática abordada nos oferecesse contribuições significativas. Sobre esta metodologia, Marconi e Lakatos (1992) (apud Perske, 2004, p. 10) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador

entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

Assim, buscou-se, a partir deste estudo, investigar quais são as dificuldades do processo de inclusão do aluno autista na rede regular de ensino, bem como a forma que esta inclusão tem sido aplicada e as dificuldades do processo em questão.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho tem por tema a Educação Especial, com o intuito de apurar as barreiras que o TEA (Transtorno Espectro Autista), enfrenta para efetivar a sua inclusão na sala de aula regular.

Para tanto, a metodologia utilizada foi a descritiva, que Vieira definiu como o que “[...] expõe as características de determinada população ou de determinado fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve” (2002, p. 5), o que vai ao encontro desta pesquisa. Foi realizada uma revisão de literatura, estudando textos disponíveis em meio virtual, analisando as contribuições de autores como Barberini (2016), Costa (2017) e Milagre e Souza (2011), dentre outros, buscando compreender e evidenciar os problemas que rodeiam a Educação Especial de modo geral e a inclusão de alunos autistas, especificamente.

Percebe-se que a inclusão ainda é um processo em construção, considerando que, apesar de todas as leis que amparam o aluno autista e o direito à Educação Inclusiva e de qualidade na escola, ainda não é possível classificar a Educação Especial como acontece hoje de forma satisfatória. Contudo, investir em formação continuada e em qualificação específica para trabalhar com alunos da Educação Inclusiva pode minimizar os problemas encontrados hoje, fornecendo ao docente o conhecimento que lhe permita

conhecer as dificuldades dos alunos e trabalhar de forma com que suas habilidades sejam potencializadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Transtorno do Espectro Autista

Nos últimos anos, a abordagem do autismo tem se mostrado presente em debates, em estudos e na mídia em geral, despertando maior interesse sobre o assunto. Embora o tema tenha ganhado maior visibilidade, há muitas dúvidas sobre como o autista se comporta e quais as implicações do transtorno para a sua vida social, principalmente para as pessoas que nunca tiveram contato com sujeitos com TEA, há muita dificuldade em compreender as suas particularidades e as características do transtorno, bem como as outras informações sobre o autismo, que não são tão claras aos leigos no assunto.

O autismo é uma síndrome comportamental que engloba comprometimento nas áreas relacionadas à comunicação, quer seja verbal ou não verbal, na interpessoalidade, em ações simbólicas, no comportamento geral e no distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico. (ORRÚ, 2011, p. 30 SOUSA *et al.*, 2015, p. 3).

Sousa *et al.* (2015) explicam que o autismo afeta, na maioria dos casos, pessoas do sexo masculino e, diferentemente de outras síndromes, não traz nenhuma característica física como determinante no diagnóstico,

Dessa forma, os pais precisam de uma equipe de profissionais, que envolvam médicos, pedagogos, psiquiatras, psicólogos, neuropediatras, para que se possa chegar a um diagnóstico mais exato. Depois que se estabelece o diagnóstico exato, é possível trabalhar aspectos sociais, psicomotores e escolares de maneira adequada com estas crianças. (SOUSA *et al.*, 2015, p. 4)

Assim, para alcançar um diagnóstico preciso de autismo, são considerados uma série de sintomas que são particulares da síndrome e que são percebidas desde a infância. Aires *et al.* (2014) explica que os principais sintomas do autismo, ocasionados por danos cerebrais, são:

Os distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e linguísticas; a reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo; a fala e a linguagem ausentes ou atrasadas, certas áreas específicas do pensar, presentes ou não, ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias o uso de palavras sem associação com o significado e o relacionamento anormal com os objetivos, eventos e pessoas, respostas não apropriadas a adultos e crianças, objetos e brinquedos não usados de maneira devida. [...] os autistas podem apresentar agressividade, autoagressão, agitação, irritabilidade, déficits de atenção e controle motor, temor excessivo a objetos inofensivos ou ausência de medo em resposta a perigos reais e transtornos de humor e afetivos.(Aires *et al.*2014,p.24)

Neste sentido, Costa (2017) defende que, considerando que o autismo se trata de uma patologia neurológica que influencia diretamente a interação social, o autista “[...] necessita ser diagnosticado na mais tenra idade, haja vista, que o tratamento precoce pode influenciar no avanço do desenvolvimento da pessoa com deficiência”. Assim, faz-se necessária a observação minuciosa dos aspectos que marcam o desenvolvimento da criança, fazendo com que a família represente um papel fundamental nesse processo de análise e buscando auxílio especializado ao notar qualquer comportamento atípico.

## **A Educação Especial Inclusiva**

A legislação brasileira garante a todos o direito à educação igualitária e de qualidade. A inclusão, neste aspecto, é nada mais

do que o cumprimento deste direito básico, dando aos alunos especiais a oportunidade da interação social e de aprendizagem que atenda às suas necessidades, na rede regular de ensino.

Segundo Rogalski (2010), a Educação Especial começou a ser discutida no Brasil por volta de 1970, “[...] tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais”. Nesta época, o modelo de Educação Especial era pautado na criação de escolas especiais que atendiam exclusivamente os alunos que possuíam alguma deficiência. Aos poucos, a necessidade de criar um novo modelo, que permitisse a inclusão destes alunos no mesmo ambiente que os alunos que não possuíam necessidades especiais foi trazido à discussão. Porém, foi só em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, que a Educação Inclusiva ganhou força e passou a ser considerada como uma possibilidade. Neste documento, pela primeira vez, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi exigida, do qual o texto pede que “[...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 7<sup>a</sup>)

A partir deste marco, a Educação Inclusiva se consolidou, passando a ser um direito legal, defendido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, cujo capítulo V trata exclusivamente da Educação Especial, conceituada no art. 58 como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.(LDB, 1996).

A Constituição Federal também aborda a Educação Inclusiva como um direito de todo cidadão, citando no art. 208, Inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Também há menção ao direito à Educação Especial Inclusiva no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), no Inciso III do art. 54, abordando que o atendimento deve ser

preferencialmente oferecido na rede regular. Portanto, são inúmeras as leis que regem o direito à Educação Inclusiva, visando a igualdade e a qualidade, cabendo apenas cobrar e fiscalizar o cumprimento destas.

### **A inclusão do autista na rede regular de ensino**

A luta pela inclusão de alunos especiais ainda é uma realidade. Embora seja garantida legalmente, há certa dificuldade por parte dos professores e da escola em geral em relação a como atender às necessidades particulares de cada aluno, de forma a garantir uma educação de qualidade.

Em relação ao autista, a situação não é diferente da vivenciada por alunos com outras deficiências. O autismo ainda é uma patologia relativamente nova e todo o enfoque recebido nos últimos anos não tem sido suficiente para sanar as dúvidas que muitos profissionais têm de como trabalhar com esses alunos.

Segundo a Lei Nº 12.764, art. 1º, parágrafo 2º, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, o que dá acesso a todos os direitos garantidos pelas leis que dispõem a Educação Inclusiva. Neste contexto, o art. 3º da lei citada anteriormente estabelece que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Na realidade da escola, a inclusão não passa de teoria, muito por falta de formação dos professores, por falta de recursos das escolas e até mesmo por falta de vontade, sendo que ensinar um aluno autista requer mais esforço do que ensinar um aluno comum.

Nota-se que os professores que recebem alunos autistas em salas regulares, classificam todos os autistas igualmente, esquecendo que assim como uma criança normal, todo autista tem suas especificidades, apesar de apresentarem a mesma síndrome. (SOUSA ET AL., 2015, p. 5)

É comum notar nas salas de aula que o aluno autista é excluído dos demais alunos, ficando em algum canto isolado, na companhia de um auxiliar, quando possui acesso a esse recurso. As dificuldades de comunicação são uma barreira para a interação com o restante da sala e, geralmente, nenhuma atividade é proposta com a finalidade de desenvolver esse contato.

A dificuldade de comunicação e de expressão dos autistas também são um obstáculo para o professor decifrar o que se trata de compreender e o que está sendo assimilado pelo aluno ou em que ele tem apresentado dificuldades.

A ausência de resposta das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, “[...] nesse sentido, julgar que a criança é alheia ao que acontece ao seu redor restringe a motivação para investir na sua potencialidade para interagir.” (BOSA, 2002, p. 32 apud MILAGRE E SOUZA, 2011, p. 35).

É comum perceber que, nas salas de aula regulares, os planos de aula dificilmente são elaborados pensando nas necessidades do aluno especial e, quando há elaboração do plano específico para a inclusão, este não condiz com o que os demais alunos estão aprendendo. Há um ensino paralelo, muitas vezes infantilizado, reduzido às atividades de pintura ou de nível de aprendizado bem inferior, o que faz com que o aluno deixe de aprender um conteúdo relevante. Isso acontece, pois alguns professores, por falta de conhecimento a respeito do autismo, supõe que o aluno não é capaz de aprender, o que não é verdade, assim, se faz necessária a adaptação do ensino ao aluno e à forma que ele aprende melhor.

Dessa forma, faz-se necessário que os professores, tanto da sala de recursos, como os de salas regulares de ensino, juntamente com o coordenador pedagógico da escola, trabalhem em conjunto para que sempre possam estar analisando as aulas, os exercícios que deram certo, e novos métodos, que facilitem tanto o trabalho do professor, quanto o desenvolvimento educacional da criança. E, como se trata de uma sala regular de ensino, é necessário que a prática educativa

utilizada pela professora, atenda às necessidades tanto do aluno autista, quanto dos alunos considerados normais. (SOUSA *et al.*, 2015, p. 5)

Uchôa (2015) apud Barberini (2016) defendem que, apesar das dificuldades, é essencial que os professores busquem “proporcionar oportunidades iguais aos alunos para que as crianças com autismo sejam aceitas pela turma, valorizando-os, aceitando as suas limitações e respeitando as suas diferenças”.(p. 40).

O desafio de abordar a temática educação do autista é para estimular os educadores a buscar fragmentos de experiências que permitam a eles articular as suas indagações em relação à educação integradora. Portanto, os educadores devem ter o entendimento que eles fazem história e são facilitadores no processo para que outras histórias se constituam. Sendo esse um dos objetivos deste estudo. (MILAGRE E SOUZA, 2011, p. 36)

Investir em formação de professores é um ponto importante para a busca de melhores resultados na inclusão do aluno autista. É fundamental que o professor saiba das especificidades do autismo, pois trabalhar de forma satisfatória exige do professor o mínimo de conhecimento necessário sobre o transtorno e sobre as dificuldades e as habilidades dos alunos. Além disso, é importante lembrar que o aluno especial tem o direito legal, desde que comprovada a necessidade, de um acompanhante especializado para auxiliá-lo em seu aprendizado. Contudo, geralmente, o que se percebe nas escolas é a presença de um auxiliar que não possui conhecimento pedagógico algum para lidar com o aluno, sendo que grande parte dos editais exigem para o cargo apenas a comprovação de escolaridade em nível médio.

Neste contexto, é importante salientar que a inclusão, de fato, como se espera que aconteça, ainda não foi alcançada. O que há, na realidade, é a inserção do aluno no mesmo ambiente que os demais alunos. O aluno não pode ser considerado incluído, mas, sim, inserido, visto que, embora frequente os espaços comuns a todos os

educandos, não tem efetivamente acesso à mesma educação que os alunos ditos “normais”. Não há planejamento específico, atividades próprias que respeitem as necessidades do aluno autista, nem mesmo estímulo ao desenvolvimento social deste sujeito nas escolas, limitando sua capacidade ao que os professores, muitas vezes leigos no assunto, definem como próprio para o aluno, considerando sua deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão do autista na educação regular ainda está em andamento. Ainda há muito que se descobrir e muito trabalho para se desenvolver nos âmbitos do autismo e da inclusão e na busca pela educação de qualidade.

É importante lembrar que a formação continuada deve fazer parte da vida profissional de qualquer professor e buscá-la é papel do docente, a fim de obter as ferramentas necessárias para atuar na educação do Brasil de forma efetiva, gerando bons resultados e cumprindo seu papel de agente transformador. Oferecer qualificação é, também, responsabilidade pública, um investimento capaz de refletir positivamente na esfera educacional no país.

A inclusão é um direito de todos, independentemente da limitação que atinge alguns indivíduos, e deve ser buscada incansavelmente, fazendo-se cumprir a lei que assegura o aluno especial. Portanto, tanto as famílias como a comunidade escolar em geral precisam cobrar das entidades responsáveis aquilo que lhes é garantido legalmente.

Formar profissionais capazes de lidar com diferentes situações, indivíduos, limitações e habilidades deve ser prioridade, considerando a urgência em obter melhorias na educação brasileira, em todas as modalidades. Neste sentido, faz-se necessário que os centros formadores de professores busquem oferecer conhecimentos específicos para trabalhar a educação especial eficazmente, respeitando o aluno como um sujeito de direitos, que deve ser atendido em um ambiente que leve em

consideração suas necessidades e que ofereça um ensino realmente inclusivo. Além disso, é essencial o trabalho envolvendo o respeito às diferenças com todos os alunos nas salas de aula, a fim de minimizar ou, se possível, extinguir o preconceito e a discriminação entre os alunos, oferecendo a todos um ambiente acolhedor, prazeroso, amigável e, conseqüentemente, melhores condições de aprendizado.

A Educação Inclusiva deve oferecer ao autista mais do que acesso aos mesmos conteúdos, contato com os mesmos professores ou permanência no mesmo espaço físico escolar, trata-se de uma questão que envolve desenvolvimento de comunicação, estímulo à interação e contato com aquilo que vai além do que o aluno cria no seu mundo. A Educação Inclusiva representa melhoria na qualidade de vida do autista, no seu desenvolvimento social e pessoal e, mais do que a inclusão na escola, é a inclusão do aluno na sociedade, que, muitas vezes, o vê como incapaz e o classifica segundo suas limitações e não segundo suas potencialidades.

Certamente, haverá maiores dificuldades de aprendizagem para o aluno autista, que poderá ser mais lento e exigir do professor maior esforço e paciência, mas trará muita satisfação ao observar que é possível, desde que haja sensibilidade e força de vontade para fazê-lo mostrar do que é capaz.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Anne Caroline Silva; ARAÚJO, Marta Valéria Silva; NASCIMENTO, Gabriela Amaral do. **Autismo: Convívio escolar, um desafio para a educação**. Disponível em <[http://editora.realize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade\\_2datahora\\_25\\_05\\_2014\\_08\\_12\\_38\\_idinscrito\\_627\\_b3d095600d78536590e5824dd996d321.pdf](http://editora.realize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_25_05_2014_08_12_38_idinscrito_627_b3d095600d78536590e5824dd996d321.pdf)> Acesso em 20 ago. 2022.
- BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 20 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em 20 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 20 ago. 2022.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas (monografia)**. Caicó: UFRN, 2017. 92f. Disponível em <[https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/4510/1/O%20processo%20de%20inclus%C3%A3o%20do%20aluno%20autista%20\\_Monografia\\_Costa.pdf](https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/4510/1/O%20processo%20de%20inclus%C3%A3o%20do%20aluno%20autista%20_Monografia_Costa.pdf)> Acesso em 20 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 20 jun. 2021.

MILAGRE, Marilene de Oliveira; SOUZA, Wagna da Silva. **Um estudo na Integração do Autista No Ensino Regular (Monografia)**. Serra: Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira, 2011. Disponível em <<http://livrozilla.com/doc/418355/um-estudo-da-integra%C3%A7%C3%A3o-do-autista-no-ensino-regular>> Acesso em 21 jun. 2021.

PERSKE, Rodolfo César Forgiarini. **Sistemas agroflorestais em pequenas propriedades no município de Hulha Negra (Monografia)**. Bajé: URCAMP, 2004. Disponível<[http://www.emater.tche.br/site/arquivos\\_pdf/teses/Mono\\_Rodolfo\\_Perske.pdf](http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Mono_Rodolfo_Perske.pdf)> Acesso em 20 jun. 2021.

SILVA, Maria Adelaide Silveira da; DIAS, Maria Angélica Dornelles. **A inclusão do deficiente mental na escola regular.** Revista **Eventos Pedagógicos**. v.4, n.1, p. 128 - 137, mar. – jul. 2013. Disponível em <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/1154/845>. Acesso em 20 jun. 2021.

SOUSA, Lucas Leal Lima de; PINHEIRO, Tarciana dos Santos; COSTA, Heryka de Moura; MOURA, Crisleine da Silva. **Os desafios da inclusão de alunos autistas nas escolas públicas da cidade de Picos.** Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. V. 1, 2015, ISSN 2447-035X. Disponível em <<https://docplayer.com.br/8822407-Os-desafios-da-inclusao-de-alunos-autistas-nas-escolas-publicas-da-cidade-de-picos.html>> Acesso em 20 jun. 2021.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial.** Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010. Quatro Irmãos – RS. Disponível em <<https://docplayer.com.br/4482065-Historico-do-surgimento-da-educacao-especial.html>> Acesso em 21 jun. 2021.



## CAPÍTULO 05

### O USO DE PALAVRAS COGNATAS NA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE SOBRE A ADOÇÃO DE PALAVRAS EM INGLÊS NO COTIDIANO BRASILEIRO

Ruy Barbosa Lima França

#### RESUMO

Com o advento da globalização, novas tecnologias e novos meios de comunicação passaram a integrar o cotidiano do brasileiro, promovendo a interação linguística entre a Língua Portuguesa falada no Brasil e as demais línguas ao redor do mundo. Esse processo possibilitou a aproximação entre as palavras que chamamos de cognatas. Sob essa perspectiva, o presente trabalho busca refletir e apresentar o conceito de palavras cognatas na Língua Portuguesa e de que forma elas facilitam o aprendizado de um novo idioma. Este artigo leva em consideração o avanço dos últimos anos da Língua Inglesa, sendo considerado o idioma mais falado do mundo, possibilitando o acesso a conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, que contribuem com a formação do indivíduo, a fim de torná-lo um sujeito consciente e que se posiciona em seu meio social e profissional. Com relação aos procedimentos operativos, esta proposta se sustenta majoritariamente em pesquisa bibliográfica e em pesquisa qualitativa, permitindo, via mobilização e exame de documentos variados, uma abordagem que contemple os elementos elencados acima, além de ser uma pesquisa de caráter exploratório, visto os pouquíssimos ou inexistentes trabalhos nessa temática.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; cognatas; aprendizado.

## **ABSTRACT**

With the advent of globalization, new technologies and means of communication began to integrate the daily life of Brazilians, promoting linguistic interaction between the Portuguese language spoken in Brazil and other languages around the world. This process allowed the approximation between the words we call cognates. From this perspective, the present work seeks to reflect and present the concept of cognates in the Portuguese language and how they facilitate the learning of a new language. The article takes into account the advancement of the English language in recent years, being considered the most spoken language in the world, enabling access to scientific, technological and cultural knowledge that contribute to the formation of an individual, in order to make him a conscious subject. That position in their social and professional environment. With regard to operating procedures, this proposal is based mostly on bibliographic research and qualitative research, allowing, through the mobilization and examination of various documents, an approach that includes the elements listed above, in addition to being an exploratory research given the very few or non-existent works on this topic.

**Keywords:** Portuguese Language; cognates; apprenticeship.

## **1. INTRODUÇÃO**

A Língua Portuguesa é viva e já passou por profundas alterações ao longo do tempo. Ao olharmos para a conjuntura histórica brasileira, com a presença de povos indígenas, africanos e europeus, não seria surpresa nos depararmos com palavras que foram incorporados ao idioma nacional por meio do processo de miscigenação. Sendo assim, muitas são as heranças linguísticas da Língua Portuguesa brasileira, como palavras relacionadas à flora e à fauna. Podemos afirmar, portanto, que

O Brasil, diante do seu idioma e por ele sofrer diversas mudanças e auxílios de outras línguas, tem sua língua com extensas redes de variações e até mesmo de inserção de palavras estrangeiras no seu vocabulário. (LEITE; MALACHIAS, 2019, p.81)

Como exemplo mais concreto, tem-se o processo pelo qual a Língua Inglesa passa a ser utilizada no Brasil. Nos moldes históricos e oficiais, a Língua Inglesa começa a ser uma necessidade no país com a mudança da corte portuguesa devido à fuga de Dom João. Nesse contexto, os ingleses passaram a comercializar e a estabelecer casas comerciais, dando início ao poder econômico e à grande influência da Inglaterra na vida de nosso país, causando mudanças significativas, como o desenvolvimento da impressão Régia, do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. As companhias inglesas abriram ofertas de empregos para os brasileiros como engenheiros, funcionários e técnicos. No entanto, havia um grande obstáculo: o desconhecimento da Língua Inglesa. Devido a isso, nascia, então, a necessidade de se falar o idioma para receber treinamentos e para entender as instruções. De acordo com Chaves (2004, p. 5), “É muito provável que os primeiros professores de Língua Inglesa tenham surgido nesse momento”. O ensino formal da língua estrangeira no Brasil se deu com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado por Dom João VI, príncipe regente de Portugal, mandando criar uma escola de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa. (LIMA, 1999, p. 15).

Além do uso das palavras em inglês nesse contexto, percebemos a presença de palavras indígenas em variados setores do país. Por se tratar dos povos originários, o primeiro nome do Brasil foi *Pindorama*, que em tupi significa “Terra das Palmeiras”, bem como o próprio nome *Brasil*, que, etimologicamente, também é uma palavra tupi.

Nas últimas décadas, temos acompanhado um crescimento exponencial do uso e da exigência do inglês, por exemplo. Consequência do processo de globalização, o aprendizado de uma segunda língua é um dos principais elementos exigidos em grandes

processos seletivos e em provas, como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em seleções de mestrado e de doutorado como prova de proficiência, em textos técnicos (científicos ou acadêmicos) e, até mesmo, em momentos de lazer, como em viagens e na utilização de aplicativos.

A expansão científica, técnica e econômica criou um mundo unificado, globalizado, gerando uma demanda por uma língua internacional. Devido ao poder econômico dos Estados Unidos no mundo pós-guerra, este papel caiu sobre o inglês. Surgiu, então, uma nova geração de aprendizes com objetivos e necessidades para aprender a língua inglesa: comerciantes que queriam vender seus produtos, mecânicos que precisavam ler manuais, médicos que precisavam se manter informados acerca do desenvolvimento de pesquisas dentro de sua área, e estudantes que precisavam acessar materiais, tais como livros e periódicos, em inglês (HUTCHINSON E WATERS, 1996, p. 32).

É inegável, portanto, que um idioma diferente torna-se um meio de construir novos aprendizados e é um item importantíssimo aos ambientes acadêmicos e profissionais, uma vez que contribui substancialmente à formação, além de expandir as perspectivas em relação ao mercado de trabalho, ao universo acadêmico e à vida pessoal. Por isso, a relevância do conhecimento de um novo idioma para a formação acadêmica é ainda mais evidente quando observamos o atual mercado de trabalho, uma vez que o inglês, em muitas instituições, é um pré-requisito para concorrer a vagas em diversas áreas (FRANÇA, 2022, p. 3).

Uma das formas de aproximação entre nosso idioma e outro é por meio da utilização das palavras denominadas de cognatas. Tais palavras são uma forma de facilitar o aprendizado de um novo idioma, ainda que de forma coloquial, e, em muitos casos, as pessoas não percebem que estão utilizando-as. Nesse ínterim, o argumento sustentado por este artigo apresenta essa forma de comunicação, visto que são poucas as pesquisas e artigos nesse assunto, e visa apresentar uma análise de como o uso das palavras

em inglês na vida brasileira são uma forma de facilitar o entendimento e o aprendizado em uma segunda língua.

## 2. METODOLOGIA

O processo da pesquisa se constitui como um exercício científico que utiliza a indagação e a reconstrução do real, a fim de que a atividade de ensino se atualize frente à realidade. Por isso, a metodologia se constitui como o “caminho do pensamento”, em que se dá o processo de apreensão e de compreensão da realidade, pois

Realizar uma pesquisa entendendo a realidade social dinâmica, contraditória, histórica e ontológica, implica na utilização de procedimentos metodológicos que consigam engendrar todos esses pressupostos com a mesma intensidade como se apresentam quando estão em relação. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40)

Nesse sentido, a pesquisa que resulta neste artigo é de teor predominantemente qualitativo, podendo ser classificada como explicativa, que, segundo Antonio Carlos Gil,

[...] são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. (GIL, 2008, p. 281)

A pesquisa também possui um caráter exploratório, visto que não existem muitas informações sobre o assunto elencado, sendo o objetivo não testar ou confirmar determinada hipótese, mas, sim, realizar descobertas. Sobre os procedimentos operativos de pesquisa, a concretização dos objetivos se apoia fundamentalmente em pesquisa bibliográfica. De acordo com Umberto Eco (2012, p. 24), organizar um estudo bibliográfico significa buscar aquilo de que existência ainda se ignora. Por isso, a pesquisa bibliográfica

será útil para a compreensão da importância dos cognatos no processo de aprendizado de um segundo idioma.

### 3. O QUE SÃO PALAVRAS COGNATAS?

De acordo com o dicionário, cognato significa “O que é parente por cognação”, ou seja, são palavras que possuem a mesma origem, tendo, portanto, ortografias semelhantes. Etimologicamente, a palavra vem do latim *cognatu*, prefixo “co” (junto) + “nato” (nascido). As palavras cognatas podem ser palavras de origem latina ou grega semelhante ao português na grafia, na pronúncia e no significado (D’AMBROSIO, p. 34). Em alguns casos, a grafia e o significado são os mesmos (o que é muito comum, inclusive no italiano devido a influência do idioma proveniente do latim. Sendo assim, os exemplos abordados abaixo irão se concentrar nos cognatos oriundos do inglês, do italiano, do espanhol e do francês. Alguns cognatos que estão presentes na Língua Portuguesa estão nos quadros abaixo:

<b>Inglês</b>	<b>Italiano</b>	<b>Espanhol</b>	<b>Francês</b>
Chocolat	Verbo	Hola	Température
Form	Principe	Jirafa	Différent
Family	Numero	Libro	Fruit
Science	Musica	Mucho	Langue
University	Timido	Mismo	Divorcer
Education	Diario	Palabra	Célébrer
Economy	Calendario	Viaje	Imaginner

Como podemos observar, são palavras que podem ser consideradas “fáceis” para o entendimento geral, ainda que em seu formato em um diferente idioma. Tal similaridade se dá justamente à uma raiz comum que é o latim, exceto com a Língua Inglesa que é derivada de um ramo germânico. Cumpre ressaltar, porém, que, geralmente, o uso de cognatas confunde-se com o fenômeno do

estrangeirismo. Diferentemente dos termos cognatos, o estrangeirismo pode ser compreendido como “Palavras e expressões de outras línguas, usadas correntemente em algumas áreas do nosso cotidiano” (FARACO, 2001, p. 9). Ainda de acordo com Labate (2008, p. 40),

O estrangeirismo consiste no emprego, em uma determinada língua, de elementos provenientes de outras línguas. Os estrangeirismos ocorrem com frequência no contato entre comunidades linguísticas.

Ou seja, é um processo de introdução das palavras vindas de outro idioma para a Língua Portuguesa. Alguns exemplos de estrangeirismos são *okay, brother, designer, links, show, pizza, stop, réveillon* e afins. Dessa forma, ainda que de um ponto mais superficial, os estrangeirismos também permitem o aprendizado em uma segunda língua; mas eles não podem ser entendidos como palavras cognatas, uma vez que não possuem uma escrita semelhante aos termos em português. Também chamamos a atenção para os *falsos cognatos*, que aparentam ser uma palavra semelhante em português, devido à grafia, mas que possuem um significado totalmente diferente. Como exemplos, tem-se *actually*, que significa “na verdade”, mas parece ser “atualmente”; *college*, que significa “faculdade”, mas parece ser “colégio”; *lunch*, que aparenta ser “lanche”, mas, na verdade, é “almoço”. Esses são alguns exemplos de falsos cognatos.

Esclarecidos os conceitos e a diferença entre os fenômenos acima, o artigo se debruçará em que forma os cognatos cooperam e facilitam o aprendizado em um segundo idioma, além da formação do arcabouço linguístico brasileiro de forma geral.

#### **4. O ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE NOVOS IDIOMAS**

Como vimos até aqui, os idiomas são de extrema importância ao atual mundo globalizado e cheio de novas tecnologias. No

entanto, apesar dessa relevância, os brasileiros possuem um baixo nível de proficiência no inglês. Conforme demonstra a pesquisa realizada pela EF First <sup>1</sup>, o Brasil ocupa a 53ª posição entre 88 países estudados que menos falam inglês no mundo. Nesse interlúdio, vale ressaltar que

Com o aumento da influência dos Estados Unidos na sociedade brasileira e mundial, tanto por meio de sua cultura quanto através dos bens de consumo que exporta, é natural que aconteça um aumento das palavras de origem inglesa no léxico do português brasileiro, o que evidencia que fatores extralinguísticos e culturais são importantes para que se decida se uma palavra estrangeira deve ou não estar presente em no dicionário de Língua Portuguesa no Brasil. (LEITE; MALACHIAS, 2019, p.82).

Isso acontece devido à falta de acesso a uma educação que tenha o aprendizado de um novo idioma como essencial à formação cidadã. Embora a Constituição Federal de 1988 verse a respeito de uma educação que seja direito de todos e dever do Estado (Art. 205) não é isso que se observa quando o assunto é o ensino de uma nova língua. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina o inglês como obrigatório no currículo escolar a partir do sexto ano. Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também apresenta em alguns artigos a necessidade do ensino do idioma, tal como o artigo 35-A, no § 4º que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino médio. Pode-se observar, portanto, que o Brasil possui um rico arcabouço teórico e legislativo que legitima e incentiva o ensino bilíngue. No entanto, fatores como a desigualdade educacional que assola o país impede que tais determinações se concretizem.

Atualmente, o ensino de línguas no Brasil é regido por duas leis: a LDB 9394/96 que se caracteriza pela ênfase dada à escolha da(s)

---

<sup>1</sup> EF Education First é uma empresa de educação internacional especializada em intercâmbio cultural, em viagens educacionais, em cursos de idiomas no exterior e em programas de preparação para universidades de língua inglesa.

língua(s) estrangeira(s), ou seja, que valoriza e possibilita uma política in vivo; e a lei 11.161/2005 que determina a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola, na qual prevalece o in vitro, ambas atuando no âmbito do status das LE. (DAY, 2012, p. 9).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o número de crianças de seis e sete anos no Brasil que não sabem ler e escrever cresceu 66,3% entre 2019 e 2021<sup>2</sup>. Além disso, a evasão escolar também contribuiu com essa problemática, uma vez que dados de uma pesquisa publicada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), a partir dos dados coletados pela PNA COVID, demonstram que a taxa de evasão escolar foi maior entre os estudantes mais novos. Na faixa de crianças de cinco a nove anos de idade, a evasão subiu de 1,41% em 2019 para 5,51% no último trimestre de 2020, índice que não se via no Brasil desde 2007<sup>3</sup>. Entre o grupo de cinco anos de idade, a evasão chegou ao pico de 22,4% durante a pandemia. Sobre o ensino de um segundo idioma, apenas 1,2 mil escolas no Brasil oferece uma educação bilíngue, sendo que essas escolas são privadas. Esse cenário apenas comprova o déficit educacional no quesito de aprendizado em uma segunda língua que o país se encontra.

A rápida digressão realizada acima apenas evidencia o cenário avassalador da educação no país de uma forma geral e que, além

---

<sup>2</sup> De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o número de crianças de seis e sete anos no Brasil que não sabem ler e escrever cresceu 66,3% entre 2019 e 2021 Disponível em < <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/claudia-costin-pandemia-agravou-desigualdade-educacional-no-brasil/#:~:text=Segundo%20dados%20da%20Pesquisa%20Nacional,3%25%20entre%202019%20e%202021.>

<sup>3</sup> Na faixa de crianças de cinco a nove anos de idade, a evasão subiu de 1,41% em 2019 para 5,51% no último trimestre de 2020, índice que não se via no Brasil desde 2007 Disponível em < [75](https://www.politize.com.br/abandono-escolar-e-crise-educacional-dados-pandemicos-2/#:~:text=Pesquisa%20publicada%20em%202022%20pela,entre%20os%20estudantes%20mais%20novos.&text=Na%20faixa%20de%205%20a,via%20no%20Brasil%20desde%202007.></a></p></div><div data-bbox=)

disso, se agrava ainda mais quando tratamos do ensino de um novo idioma. Mesmo na escola pública, muitos alunos não têm acesso às aulas porque em muitas unidades faltam professores, materiais e, até mesmo, infraestruturas adequadas à realização das aulas. Ainda que existam vários cursos privados e de acesso a esta educação, muitos jovens e adolescentes não possuem a condição de pagar, isso é algo que vem sendo implantado e ajuda nesse panorama. O que é válido é a oferta de cursos gratuitos pelo governo dos estados que cooperam com a mudança desse quadro, ainda que uma mudança significativa ainda esteja em um amplo horizonte a frente.

#### **4.1 A importância dos cognatas na Língua Portuguesa**

Considera-as que a falta de infraestrutura, de professores, de livros didáticos e as questões sociais (como a desigualdade educacional e a evasão escolar) contribuem substancialmente com a perpetuação deste cenário, ou seja, da ausência do ensino em uma segunda língua. Por serem línguas difíceis e que exigem muito estudo, são poucos os locais que oferecem uma educação realmente concisa e completa do assunto abordado. É por isso que, embora em uma conjuntura dessas, as palavras que são cognatas podem ajudar no aprendizado de um segundo idioma. Ora, uma vez que as relações sociais acontecem em um espaço a partir, principalmente, da fala, os termos elencados acima são utilizados cotidianamente nas conversas coloquiais. Dessa forma, devido à normalização desses termos, há um certo tipo de facilidade na apreensão inicial de termos que possuem o mesmo significado, ainda que em idiomas diferentes em razão da “coloquialidade” em que se utilizam tais palavras. Quantas vezes não já ouvimos em uma conversa os termos “mismo”, “hola”, “mui bien”? Porque eles conversam com o nosso próprio idioma, facilitando o ensino.

## 5. CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto que, mesmo que em um estágio embrionário da pesquisa sobre o tema abordado, diferentemente de termos estrangeiros que substituem palavras do nosso vocabulário, os cognatos permitem uma aproximação com diferentes idiomas, pelas suas maiores características: a similaridade e os significados. Tendo em vista os inúmeros déficits educacionais presentes no Brasil, o uso de palavras cognatas representam uma forma, mesmo que de maneira inconsciente em muitos casos, e novas palavras são incorporadas aos diálogos, ou seja, facilita a identificação e a compreensão geral do texto, mesmo que o indivíduo não conheça previamente os termos em questão.

## REFERÊNCIAS

- CHAVES, Carla. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?.** 2004.26 p. Monografia (curso em Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas,p.3,1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>
- ECO, Umberto. **Como se Faz uma Tese.** 24<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- D'AMBROSIO, Izabel Silva Souza. **Cognatos e Falsos Cognatos.** In: Cesad, UFS. 2015.
- DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita Rua Marquês de São Vicente**, 225 Gávea/RJ CEP 22453-900 Brasil Ano 2012. Número 15. ISSN 1679-6888.
- FARACO, C. A. **Apresentação.** In: FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: Guerras em torno da língua.*São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- LABATE. Francisco Gilberto. **Vocabulário da economia: formas de apresentação dos estrangeirismos**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio; MALACHIAS, Elaine Patrícia. **Estrangeirismo Linguístico: as influências do inglês no vocabulário de língua portuguesa no Brasil**. RCC, Juara/MT/Brasil, v. 5, n. 1, p. 80-89, maio/ago. 2019.
- LIMA; Telma Cristiane Sasso de.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Ver. Katál. Florianópolis, v.10, n. esp. P. 37-45, 2007..

## CAPÍTULO 06

### A RELEVÂNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Murilo Orlando Cordeiro Barbosa<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este trabalho busca analisar a importância da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica e nos livros didáticos, além de instigar a refletir sobre a importância da utilização dos livros didáticos de História do Brasil, de aspectos relacionados à cultura dos nossos afrodescendentes. É preciso garantir às próximas gerações o conhecimento sobre suas verdadeiras origens e o dever que cada um tem de dar continuidade à sua história, sem esquecer-se de suas raízes. Assim, é de suma importância difundir e estimular o convívio social, o respeito e a liberdade de expressão no que se refere às relações étnico-sociais, considerando o combate ao preconceito e à discriminação racial, com vista à construção de uma sociedade sem racismo, justa e igualitária.

**Palavras-chave:** História do Brasil; cultura afro-brasileira; livros didáticos; afrodescendentes.

#### RESUMEN

Este artículo busca analizar la importancia de la cultura afrobrasileña y africana en los currículos y libros de texto de educación básica. Nos anima a reflexionar sobre la importancia del uso en los libros de texto de historia brasileña de aspectos

---

<sup>1</sup> aluno do mestrado em ciências da Educação. Instituto ideia /Universidade Columbia do Paraguai. Murilobarbosa22@hotmail.com

relacionados con la cultura de nuestros afrodescendientes. Es necesario garantizar a las próximas generaciones el conocimiento sobre sus verdaderos orígenes y el deber que cada uno tiene de continuar su historia sin olvidar sus raíces. Por lo tanto, es de suma importancia difundir y estimular la interacción social, el respeto y la libertad de expresión con respecto a las relaciones étnico-sociales, considerando la lucha contra los prejuicios, la discriminación racial, con miras a construir una sociedad sin racismo, justa e igualitaria.

**Palabras clave:** Historia de Brasil; cultura afrobrasileña; libros enseñanza; afrodescendientes.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a cultura afro-brasileira dentro dos livros didáticos da disciplina de História e busca, também, fazer uma reflexão da importância da cultura afro-brasileira nas escolas.

Ao chegar às terras brasileiras, os africanos influenciaram com sua cultura os valores da nova nação. Eles trouxeram uma vasta gama de conhecimento que, mesclado ao do indígena e do europeu, constituiu o que mais tarde o que se tornou parte da “identidade cultural brasileira”. Nesse sentido, é imprescindível se fazer perceber a importância da história afro-brasileira e que ela mereça posição de destaque nos contextos didático e sociocultural. A opção de se trabalhar com esse tema se dá por possibilitar a compreensão do objeto de estudo por meio da relação entre as várias temporalidades que ele proporciona, levando-o, assim, ao conhecimento de todos por meio da aprendizagem do conteúdo afro-brasileiro na disciplina de História, despertando, dessa maneira, um maior interesse sobre o tema.

Para realizar este estudo, empreendeu-se uma pesquisa qualitativa, em que parte-se inicialmente para uma pesquisa

bibliográfica, a partir da qual foram buscados recursos teóricos para as reflexões sobre o tema.

Participamos das comemorações do dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na comunidade quilombola de Conceição dos Caetanos, que situa-se a 107 quilômetros de Fortaleza - CE, visando obter o máximo de informações acerca das atividades dos afrodescendentes.

Com as fontes orais, buscamos não só valorizar a memória quilombola local, como também mostrar a riqueza imaterial deste povo (cultos religiosos, dança etc.). A memória é essencial a um grupo, porque está atrelada à construção de sua identidade. A memória é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência, isto é, identidade. (PINSKY, 2005).

Considerando as fontes de dados, o estudo é bibliográfico. Entende que a pesquisa bibliográfica é feita com base em material escrito ou gravado de áudios. A pesquisa bibliográfica vale-se essencialmente de livros e de artigos científicos, além de periódicos, como jornais e revistas, enciclopédias, páginas de sites da internet, entre outros.

## **A LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

A homologação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica representou um marco histórico do movimento negro brasileiro na elaboração de uma educação que visa a igualdade e a justiça social.

Nesse sentido, faz-se necessário que as instituições de ensino do Brasil, na disciplina de História ou por meio de temas transversais passem às crianças e aos jovens informações necessárias para que eles entendam sua própria riqueza cultural, considerando que essas questões são de prioridade para a formação da identidade dos afrodescendentes.

É importante destacar que o Ministério da Educação vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e de ações com os objetivos de corrigir injustiças, de eliminar discriminações e de promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. Em 2003, a política educacional brasileira deu um grande salto na educação, com a aprovação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos afrodescendentes, em escolas públicas e particulares, como pode-se confirmar pelos fragmentos abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,2003)

Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2004), a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e da cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Dentre os grandes desafios que se tem que enfrentar, estão o desconhecimento do conteúdo por parte dos educadores, já que a grande maioria não teve o estudo da África em sua formação

A história da África destina-se, assim, a pesquisas específicas de alunos, quando têm, em sua pós-graduação, o tema como objeto de estudo da sociedade africana.

A educação formal constitui-se de uma visão eurocêntrica da sociedade brasileira que, além de perpetuar o preconceito e a discriminação, torna-se responsável pela não transmissão da cultura africana para a sociedade.

A cultura é uma das principais características humanas, pois somente o homem tem a capacidade de desenvolver culturas, distinguindo-se, assim, dos animais e é formada por aspectos tangíveis e por aspectos intangíveis.

Segundo Giddens (2005), a cultura refere-se às formas de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos dentro da sociedade, e inclui como os indivíduos dos grupos se vestem, seus costumes matrimoniais e vida familiar, seus padrões de trabalho, cerimônias religiosas e ocupação de lazer. Todas as sociedades são unidas pelo fato de que seus membros são organizados em relações sociais estruturadas, de acordo com uma cultura única.

Nenhuma cultura poderia existir sem sociedade, mas igualmente nenhuma sociedade poderia existir sem cultura, isso é um fato.

No Novo Mundo, os negros criaram, de forma ativa, uma cultura e uma "África" próprias. A deportação atlântica, a sociedade de *plantation*, a abolição da escravidão, a liberdade e o ajustamento à modernidade foram os contextos nos quais os negros tiveram de redefinir, geralmente, em um curto período de tempo, e sob pressão intensa, o que seriam suas culturas e como elas se manifestariam (ou como deveriam se manifestar). Suas novas culturas tinham de significar algo e ser inteligíveis para os próprios negros, que, no início, provinham geralmente de origens diversas em relação aos brancos. Por definição, a criação de novas culturas centradas na experiência de um africano no Novo Mundo, em vez

de relacionar-se à nação, era um fenômeno transnacional (SANSONE, 2000).

Os quilombos são celeiros da tradição africano-brasileira. O povo quilombola tem sua identidade preservada pela perpetuação de seus costumes e de suas tradições, repassados ao longo dos tempos séculos, pelos mais velhos aos mais novos, por meio da tradição oral. Os quilombos eram habitados não só por negros fujões, mas por brancos pobres, foragidos da justiça, mulatos e indígenas. Durante todo o período colonial, criou-se quilombos em várias partes do país, sendo o mais conhecido o de Palmares (no estado de Alagoas). Essas comunidades são assim definidas por Nascimento:

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização socioeconômico política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural. (NASCIMENTO, 1980, p. 32).

Atualmente, podemos conceituar os quilombos contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e que vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente, possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. (MOURA, 2007).

A Lei alterou a LDB 9.394/96, instituindo o ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e o parecer 03/04 fazem uma introdução em relação à importância de ações afirmativas, como a Lei 10.639/03, para combater o racismo e as discriminações que atingem os negros, afirmando que é necessário

ressarcir os negros descendentes de africanos escravizados “[...] dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista [...]” (2004, p. 11). Considerando a educação como principal mecanismo de transformação de um povo, afirma ser necessário adotar políticas educacionais para valorizar a diversidade, a fim de vencer a desigualdade étnico-racial presente na educação e na sociedade brasileira.

## **O DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA (20 DE NOVEMBRO)**

A data citada acima é celebrada em todas as comunidades quilombolas espalhados pelo território brasileiro. Esse dia é dedicado à reflexão sobre a inserção dos afrodescendentes na sociedade brasileira. A data foi escolhida por coincidir com o dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695.

A data possui tradições culturais que deveriam fazer parte do cotidiano local, por meio da disciplina de História como uma forma de divulgar e de valorizar uma cultura que faz parte de toda a sociedade brasileira. Dentre as manifestações culturais desse dia, podemos citar diversas danças de origem africana, como o balaio da nega, maculelê e a dança do tronco, que lembra o tronco em que os escravos eram castigados por seus respectivos senhores.

Nos vários rituais africanos, são usados elementos das religiões católica e africana, como instrumentos musicais (atabaque, berimbau, reco-reco, tamborim e agogô), cantos, gestos e símbolos que lembram fortemente o folclore popular ou mesmo o Candomblé e a Umbanda, além de danças e paramentos bastante coloridos. Todos esses elementos representam nosso sincretismo religioso, em que os orixás africanos são relacionados aos santos católicos. As comidas típicas (vatapá, cocada, pé-de-moleque, feijoada, entre outras) são servidas nas diversas feirinhas das comunidades quilombolas, assim como os artesanatos africanos.

De acordo com Gomes (2007), as comunidades remanescentes de quilombos no Brasil buscam, cada vez mais, o reconhecimento

de seus direitos, a valorização de sua cultura, a afirmação de sua identidade e uma maior participação na sociedade envolvente. Para tanto, é necessário que os quilombolas sejam integrados à sociedade brasileira, do ponto de vista sociopolítico e econômico, por meio de políticas públicas, uma vez que elas são alvo de diferentes formas de discriminação e de privação dos direitos humanos fundamentais.

A Lei N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, incluiu o dia 20 de novembro no calendário escolar, data em que comemoramos o Dia Nacional da Consciência Negra. A mesma lei também tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Com isso, professores devem inserir em seus programas aulas sobre os seguintes temas: História da África e dos africanos, luta dos negros no Brasil, cultura negra-brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O dia da Consciência Negra também é marcado pela luta contra o preconceito racial, contra a inferioridade da classe perante a sociedade, além de temas como mercado de trabalho, discriminação política, moda e beleza negra, etnias, homenagens a negros que se destacaram.

## **METODOLOGIA**

Para realizar este estudo, empreendemos uma pesquisa qualitativa partindo inicialmente de uma pesquisa bibliográfica, em que buscamos teóricos para obter informações sobre o tema.

Segundo Goldenberg (1997, p. 49), a pesquisa qualitativa busca compreender profundamente certos fenômenos sociais “apoiados no pressuposto de maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”. Isto porque o tema proposto tende à subjetividade e a pesquisa qualitativa baseia-se em dados que exprimem valores, experiências, significados, vivências e comportamentos, buscando o que é peculiar e característico de cada fenômeno.

Utilizou-se o registro em diário de campo, anotando as informações dos quilombolas, o ambiente e o comportamento social, recursos para se obter uma descrição importante, mais

detalhada e o mais criteriosa possível em relação à comunidade estudada.

Segundo Dias (2010), a observação participante é uma técnica em que o pesquisador se associa intimamente às pessoas que estão sendo testadas. Com isso, espera-se obter a confiança dos sujeitos pesquisados e, assim, compreender as suas atitudes e os seus comportamentos.

Foram realizadas várias entrevistas semiestruturadas, com remanescentes da família Caetano, que atuam ativamente na comunidade, com lideranças e com idosos com bastante relevância social. A entrevista não-estruturada é aquela que abrange a história oral, seja tipo história de vida ou narrativa.

Com as fontes orais, busco não só valorizar a memória quilombola local, como também mostrar a riqueza e o patrimônio imaterial desse povo (comidas típicas, cultos religiosos, danças etc.). A memória é essencial a um grupo, porque está atrelada à construção de sua identidade. A memória é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência, isto é, identidade. (PINSKY, 2005).

Com relação aos níveis de pesquisa, o estudo é exploratório. Gil (1994) sugere que os estudos exploratórios pretendem mostrar uma visão geral de assuntos poucos explorados, como é o caso do tema proposto, pois há pouco material que estude a comunidade em questão.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, o estudo exige uma discussão da teoria e dos dados obtidos por meio de entrevistas e da observação participante, o que possibilita identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que, por muito tempo, o negro e sua cultura foram tratados de forma preconceituosa, ajudando a perpetuar, por um longo período de tempo, uma educação não igualitária e inferior,

no que diz respeito à qualidade de ensino aos afro-descendentes. Com a concepção da Lei 10.639/03, que visa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na rede básica, oficiais e particulares de ensino, grupos afro-descendentes organizados conquistaram, após longos anos de luta, mudanças na estrutura do ensino.

Na História, percebe-se que a arte de falar dos antepassados sempre fez parte da vida e manteve viva a história e os saberes transmitidos ao longo do tempo. Levar essas discussões para a sala de aula, dentro das aulas de História, pode ser uma contribuição para o desenvolvimento social do povo das comunidades quilombolas, com o restante da população brasileira, já que a história desse grupo, ao ser vinculada à grade curricular, possibilitará essa aproximação cultural que já deveria existir há tempos.

É de suma importância que se conquiste o “Dia Nacional da Consciência Negra” como o dia nacional de todos os brasileiros que lutam por uma sociedade democrática, igualitária e sem preconceitos raciais, integrando a raça negra à sociedade brasileira. Há muito o que se fazer ainda, mas nos apeguemos aos avanços e ao que ainda podemos conquistar.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Reinaldo. **Introdução à Sociologia**, São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**, São Paul, Editora Artmed, 2005.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Verônica. Organização Social e festas como veículo de educação não-formal. **Educação Quilombola**; In. Boletim 10 – junho de 2007; SEED MEC.

MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. E para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.  
PYNSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

SANSONE, Lívio. **Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil**. Mana vol. 6 n.1 Rio de Janeiro. Apr. 2000.



## CAPÍTULO 07

### **AUTISMO: OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florência Stov

Thamyris Rezende de Souza Lourenço

#### **INTRODUÇÃO**

Este artigo discorre sobre a inclusão escolar na mediação do processo de ensino-aprendizagem de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Trata-se de uma temática de grande importância para o contexto atual, porque está sendo cada vez mais abordada entre os pesquisadores e os professores.

Ao analisar uma sala de aula de Educação Infantil, deve-se levar em consideração a multiplicidade das crianças e as suas singularidades, principalmente ao se tratar da criança portadora do TEA.

A cada momento, as tecnologias estão mais presentes em nosso cotidiano, ocasionando impactos de naturezas diferentes em várias áreas, em especial na educação. Com o aparecimento de novos recursos, surgiram novas oportunidades e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos professores conhecer e aprender novas maneiras de ensinar aos alunos e de fazê-los serem incluídos nessa nova era tecnológica, assim como possibilita aos alunos típicos e atípicos novas formas de aprendizagem.

Na contemporaneidade, muito se tem discutido sobre inclusão educacional, sobre a importância de uma escola democrática, a qual assegure a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento de suas capacidades. Sob esse aspecto, a inclusão é enfocada a partir

de seu papel na construção de uma escola plurissignificativa, com um currículo contextualizado, amplo e flexível, que fomenta a emancipação dos indivíduos nos cenários sociais e a transformação da sociedade. A educação que cerne à uma criança diagnosticada com autismo se demonstra desafiante aos docentes, devido ao pouco entendimento quanto à síndrome, por consequência, promovendo a discussão sobre a melhor forma de promoção educacional a se oferecer à criança e a maneira de se intervir assertivamente no processo de ensino.

Em conformidade com a LDB/9.394/96, Art. 5º, o acesso à Educação Básica obrigatória trata-se de um direito a qualquer cidadão deve ter acesso. A criança autista, como indivíduo, possui os mesmos direitos, devendo possuir o acesso à educação, tal qual todo cidadão. Mediante tais desafios, se faz necessário o conhecimento ao que diz respeito o espectro do autismo, almejando um entendimento que possibilite a evolução escolar do discente com autismo, lhe oferecendo todo o suporte necessário quanto a um processo de ensino-aprendizagem eficaz. A inclusão também possibilita a toda a rede escolar um debate crítico sobre as ações metodológicas, reestruturando os objetivos, as metodologias e as avaliações, para que o processo educativo consiga integrar as pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares com qualidade e com respeito às diferenças de cada um. Nesse cenário, o estudo a ser realizado problematiza quais os principais desafios de um professor na inclusão de uma criança autista na Educação Infantil.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Discutir os desafios enfrentados pelo professor para incluir um aluno autista na sala de aula da Educação Infantil.

## 2.2 Objetivos específicos

Compreender o processo de inclusão de um aluno autista, verificar a formação dos professores de Educação Infantil em relação à Educação Inclusiva, identificar as práticas pedagógicas que facilitam a inclusão e propor uma cartilha que contribua com o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil.

## 3. JUSTIFICATIVA

O presente trabalho se justifica mediante o interesse de uma análise no tocante à atuação pedagógica do docente em relação aos discentes de síndrome de autismo no âmbito da sala de aula, além da regulação escolar no que diz respeito à formação do supracitado discente perante a sociedade, uma vez que a superação de obstáculos durante a escolarização, quando apontada a vida adulta, pode ser compreendida como premissa de maiores chances e oportunidades de sucesso no ambiente profissional.

Há docentes que se queixam devido à falta de promoção de uma formação que adeque a realidade vivenciada com este grupo de discentes, enfrentando problemáticas na superação dos desafios rotineiros, advindos da situação. Entretanto, mesmo constituindo o âmbito escolar, o aluno com necessidades especiais pode se sentir excluído devido à falta de conhecimento do docente ao que cerne à forma metodológica de trabalhar com tal discente em sala de aula. A inclusão só pode ser constatada na instituição escolar mediante práticas pedagógicas advindas do docente que demonstrem diferenciação para o trato assertivo do discente autista no ambiente escolar, por meio da criação de ferramentas metodológicas que promovam efetivamente o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa a esse alunado.

As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alterações em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, [...], plano individual de

ensino, melhoria da formação profissional [...], com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/ sensibilização.” (CAPELLINI, 2001 apud PRAÇA, 2011, p. 58)

Torna-se, dessa maneira, perceptível a relevância de uma formação profissional que se demonstre preocupada com os discentes com necessidades especiais, capacitando o grupo docente ao fornecer estratégias pedagógicas a serem utilizadas com tais discentes, almejando que eles possam aprender em conformidade com seu ritmo, além de possibilitar sua interação no âmbito escolar.

#### **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

##### **4.1 O papel da inclusão no cenário educacional**

De acordo com Carvalho (1997), o movimento da inclusão emergiu em um contexto histórico, social e político de lutas, no bojo da efervescência de minorias. Todavia, as transformações conceituais com relação à deficiência, as quais fortaleceram a inclusão, convergiram para novos impulsos e para legitimidade jurídica, ocorreram na década de 90.

Os diversos eventos ocorridos em prol de uma educação inclusiva, como a Conferência em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, na Espanha, possibilitaram o surgimento de um grande movimento em favor de uma escola aberta à diversidade e contra a exclusão das pessoas com deficiências da sociedade, das escolas, da vida laboral, dos serviços comunitários. Hoje, vê-se que a inclusão escolar de pessoas portadoras de deficiências consta como parte de um contexto mais amplo de reivindicações sociais, que englobam a exclusão de todas as minorias.

Bueno (1998) afirma que a escola aberta às diferenças não é feita para um sujeito universal, idealizado e previsível por uma verdade essencial, ou seja, para “o aluno normal”, mas trata-se de uma escola

para um aluno-sujeito constituído em uma trama histórica, de diversos elementos e condições que se articulam e se modificam conforme as possibilidades. Para Rhoden e Gouvêa (2006, 4),

(...) as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

A inclusão educacional constitui-se como “instrumento” na luta por uma escola democrática, na qual todos os alunos têm a oportunidade de se integrar ao contexto social, mostrando que sua participação é fundamental para se delinear perspectivas de vida e de sociedade. Incluir os portadores de necessidades especiais nas escolas regulares é equiparar as oportunidades de aprendizagem, adequando todo o sistema de ensino às reais necessidades de cada aluno, a fim de significar a educação na vida cotidiana dos educandos.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (RHODEN E GOUVÊA, 2006, p. 5).

A escola, sendo uma instituição social, deve assegurar a todos o seu pleno desenvolvimento, atuando, decisivamente, em favor do respeito à diferença, pois, se não assumir esta tão importante tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão, em suas formas mais “sutis” e “selvagens”. Logo, as escolas inclusivas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos, atendendo-

as, adaptando-se aos ritmos de aprendizagem de cada um, oferecendo-lhe, verdadeiramente, um ensino de qualidade, que engloba um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, uma criteriosa utilização dos recursos e um bom entrosamento com suas comunidades. Gil (2006, p. 13) define que

[...] a integração é [...] um processo de fornecer aos alunos com deficiência uma educação com o máximo de qualidade e de eficácia, no sentido da satisfação das suas necessidades individuais.

A autora afirma, porém, que

[...] este objetivo depende fundamentalmente do papel do professor, nomeadamente de variáveis como a sua vontade em levar a cabo as tarefas de ensino destes alunos e a sua preparação pedagógica para o fazer.

O professor, então, assume um papel muito importante na construção e na solidificação de uma escola inclusiva, na qual os educandos, independentemente de suas limitações, têm acesso a um ensino dinâmico, significativo e crítico, que potencializa suas ações junto às instâncias sociais. O docente necessita se preparar para atuar nessa nova realidade; muito mais rica e polifônica, a qual possibilita enfocar um mesmo tema e/ou um conteúdo sob diferentes olhares. Sob essa análise, a inclusão também se caracteriza pela necessária implantação de um suporte que auxilie a escola e, principalmente, o professor em sua ação pedagógica:

A vivência de um cotidiano escolar inclusivo, as trocas com os colegas, as informações e sugestões advindas da busca de soluções [...] enfim, vários são os caminhos que deverão ser trilhados. (CARNEIRO, 2006, p. 2)

Trabalhar a inclusão é tarefa de toda escola, conhecendo os tipos de deficiência, a realidade socioeducativa, formando os professores para que o currículo, as atividades propostas e o

processo de socialização estejam integrados à vida escolar de cada educando, o que proporcionará o desenvolvimento de suas habilidades e suas competências.

## **4.2 O Transtorno do Espectro Autista**

O Transtorno do Espectro Autista é uma alteração do neurodesenvolvimento que acomete parte significativa da população mundial. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), uma em cada 160 pessoas no mundo são acometidos com esse transtorno, que, geralmente, inicia-se na infância e persiste durante a adolescência e a fase adulta. As particularidades clínicas centrais desse transtorno englobam prejuízos nas interações sociais, deficiências na comunicação verbal e não-verbal, limitação das atividades e dos interesses e padrões de comportamento estereotipados; em alguns casos, existe a regressão de competências já adquiridas e pode vir associado a outras comorbidades. Em 1943, o autismo foi inicialmente definido por Kanner como “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, que demonstrava tais particularidades e tinha predominância e incidência no sexo masculino, além de potencialidades cognitivas e aspecto físico dentro da normalidade. Kanner também salientava a existência de uma distorção do modelo familiar que ocasionaria mudanças no desenvolvimento psicoafetivo da criança e, ainda assim, não deixou de salientar o fator biológico.

Asperger, em 1944, denominou o autismo como “Psicopatia Autística”, referida por todas as particularidades já descritas, além de falta de empatia, baixa capacidade de formar amizades, conversação unilateral e intenso foco em um assunto de interesse específico. O autor descreveu alguns casos clínicos com características de histórico familiar, aspectos físicos e comportamentais e o desempenho nos testes de inteligência. Ambos autores e seus trabalhos contribuíram para a literatura mundial e tiveram impacto na ciência.

Diversos estudiosos se aplicam na procura de explicações plausíveis no que diz respeito às causas e às consequências advindas do autismo. Entretanto, existe pouco avanço na área no que diz respeito à gênese de sua causa. O entendimento da síndrome trata-se de um embate que inúmeros pesquisadores enfrentam em sua busca por respostas assertivas. Existem características marcantes, tais quais:

Tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação. (KANNER apud MENEZES, 2012, p. 37)

Mediante ao exposto, torna-se perceptível a necessidade de se compreender o discente autista, de maneira a, por consequência, alavancar seu desenvolvimento por meio de estratégias que se adequem ao caso, de forma que a sensibilidade docente no trabalho das aptidões e das capacidades do discente autista deve se demonstrar um processo aprazível, o qual ressignificará de forma altamente relevante a importância da profissão do docente.

Kanner (1996) foi o pioneiro ao que cerne à descrição do quadro clínico, nomeando-o como autismo infantil precoce, além de realizar a primeira publicação clínica ao que tange à temática, no ano de 1943. Em conformidade com o pesquisador,

[...] o denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações (...) apreciam ser deixados sozinhos, agindo como se as pessoas em volta não estivessem ali (...) quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato dos filhos, diferentes dos demais, não desejarem ser tomados em seus braços. (KANNER, 1966 apud KELMAN *et al.*, 2010, p. 224)

De forma cronológica, houveram demais estudos quanto ao tema, Klin (2006), em seu estudo, classifica os indivíduos com autismo em conformidade com suas características; considerando possíveis alterações, por exemplificação, ao relacionar o autismo a um déficit cognitivo, e não o considera como um quadro de psicose, mas, sim, um distúrbio do desenvolvimento. Tal ideia ao que cerne ao déficit cognitivo, de maneira contemporânea, é reforçada por inúmeros estudiosos.

Como vivem em um mundo muito confuso, é compreensível que crianças autistas tentem se apegar às poucas coisas que conseguem entender. Elas gostam de manter as mesmas rotinas, uma leve mudança pode provocar gritos e acessos de raiva. Também se tornam bastante apegadas a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos. (GAUDERER, 1985, p. 119)

Em conformidade com Klin (2006), os autistas se agrupam segundo suas características comportamentais, permitindo uma avaliação quanto ao grau de severidade. O grupo severo representa indivíduos com maior comprometimento, no intermediário, e um terceiro grupo possui um comprometimento de maior discricção. Sob a ótica do autor,

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem-se interessar pela interação social, mas não podem iniciá-las ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado 'ativo, mas estranho, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento (KLIN, 2006, p. 8)

Na preposição educacional, deve-se considerar as divergências entre os discentes, de maneira a adotar metodologias que atendam à uma sala de aula heterogênea, sem que haja algum

tipo de desrespeito à individualidade de cada discente e a utilização de intervenções pedagógicas se demonstram necessárias ao que cerne ao desenvolvimento do processo educacional da criança autista. Mediante a isso, torna-se perceptível a urgência da inovação e da adequação a esta do sistema educacional, considerando-se a adaptação curricular e a formação docente, almejando-se o atendimento às peculiaridades inerentes dos discentes autistas.

### **4.3 O processo de aprendizagem para crianças portadoras do TEA na Educação Infantil**

A educação infantil equivale à educação de crianças com idades entre 0 e 5 anos. As crianças são incentivadas e estimuladas por meio de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos que exercitem suas capacidades e suas potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras e cognitivas, a fim de fazer experimentações, explorações e descobertas. A educação infantil é ministrada em centros educativos públicos e particulares, divididos nas modalidades de creche e pré-escola, sua obrigatoriedade é a partir dos 4 anos de idade, sendo um direito da criança, de que o Estado tem a obrigação de disponibilizar educadores e espaço. No processo de inclusão escolar na educação infantil, faz necessário possuir relações concretas e de afeto no contexto escolar e valores como respeito e cooperação podem ser utilizados pelas crianças em suas vivências quando a inclusão se efetiva. São importantes os ambientes bem planejados e que se adequam às particularidades e às necessidades de todos os educandos que compreendem o ambiente escolar como meio de formação de cidadãos. A interação social entre as crianças é indispensável para o progresso e o provimento do desenvolvimento, além disso, a rede de ensino deve viabilizar possibilidades de vivências e de experiências socializadoras, permitindo aos educandos desenvolverem o psicológico.

Para que a evolução do autista seja possível, é preciso que sua anormalidade seja identificada e diagnosticada, para que este seja

acolhido, aceito e compreendido pelos seus grupos sociais. Quanto à identificação da anormalidade, que, em muitos casos, não é iniciada pela família, como já descrito no, fica a cargo da escola e, em especial, de seu educador. Mas, para estimular uma aprendizagem sem erros, é fundamental seguir certas normas, como assegurar a motivação, apresentar as tarefas somente quando a criança atende e, de forma clara; apresentar tarefas das quais os requisitos já foram adquiridos antes e que se adaptam bem ao nível evolutivo e às capacidades da criança, além de empregar procedimentos de ajuda e proporcionar reforçadores contingentes, imediatos e potentes.

## 5. METODOLOGIA

O presente trabalho foi elaborado mediante pesquisa de cunho bibliográfico, que, em conformidade com Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, com o intuito de aproximação do pesquisador com materiais já publicados, respaldados cientificamente, proporcionando o enriquecimento da temática pesquisada.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32)

Este baseou-se em revisões biográficas de narrativas pertinentes a trabalhos descritos de forma anterior, havendo o acesso às experiências de autores reconhecidos por suas pesquisas

quanto ao tema do autismo, sendo que, conforme Silva *et al.*, (2002), a revisão narrativa não é imparcial, uma vez que proporciona a compreensão do pesquisador, mediante o relato de outros trabalhos já existentes.

## REFERÊNCIAS

- KENSKI, Vani M. Educação E Tecnologias - O Novo Ritmo Da Informação. São Paulo: Papirus, 2003.
- KANNER L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. 1943;2:217-50.
- ASPERGER H. Die. "Autistischen Psychopathen" in Kindesalter. *Arch Psychiatr Nervenkr*. 1944;110:76-136.
- COLL, César et alii. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. São Paulo: Artmed, 2004.
- DEMO, P. Pesquisa: **Princípios científicos e educativos**. 7. ed. São Paulo: Cortez 2000.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- KANNER, L. apud. KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. – Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.
- KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. V.28 p. 3-11, 2006.
- SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

## CAPÍTULO 08

### AÇÕES PEDAGÓGICAS NO COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Felipe Gabriel Schultze

#### RESUMO

O presente artigo científico busca expor quais são os desafios relacionados às ações pedagógicas no combate ao racismo nas escolas públicas. Os estudos objetivam indicar mudanças curriculares no combate ao racismo trazidas pela legislação, bem como analisar a importância da educação antirracista. O método utilizado foi o bibliográfico, tendo em vista que foram analisados artigos científicos e livros sobre o tema.

**Palavras-chave:** racismo; escola pública; educação antirracista.

#### 1. INTRODUÇÃO.

Sabendo que é por meio da educação que as mudanças sociais acontecem, a inclusão do combate ao racismo no cotidiano escolar mostra-se fundamental para uma sociedade mais justa e igualitária. Verifica-se que a educação precisa estar em sintonia com as demandas da sociedade.

O presente artigo questiona se, de fato, houve mudanças consolidadas no dia a dia escolar e quais ações pedagógicas estão sendo praticadas no combate ao racismo. Dessa forma, questiona-se quais os desafios encontrados pelos docentes para a implementação de ações pedagógicas. Verifica-se que responder a tal situação é um desafio, porém o artigo se propõe a estudar tendências pedagógicas e a inclusão do tema vida escolar. De acordo com Francisco Wilmo Ernesto Junior (2022), o racismo

obstaculiza as ascensões social e econômica da população afrodescendente, assim, apenas políticas de cunho universalista não modificarão tão logo tais desigualdades. Sabe-se que tais ações são desafiadores aos docentes e à comunidade escolar. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 84),

No âmbito das práticas docentes, os sujeitos diretamente envolvidos com a aplicação da lei são desafiados a mudar suas posturas profissionais na medida em que devem questionar certos princípios fundadores de suas formações e que, num certo sentido, representam de fato um abandono e uma contestação de seus conhecimentos acumulados. (OLIVEIRA, 2014, p. 84)

Verifica-se que as mudanças são necessárias para uma educação mais libertadora e menos desigual. Salienta-se que avanços significativos ocorreram durante os anos. Um exemplo deles é a Lei de Diretrizes e Bases, que foi alterada em 2003, pela Lei 10.639, a qual tornou obrigatório o ensino da história e da cultura de africanos e de afrobrasileiros. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83), a legislação foi caracterizada inicialmente como uma decisão política, suas implicações pedagógicas mobilizam dimensões amplas em relação à ação daqueles sujeitos que deverão aplicar a lei.

No primeiro capítulo, serão observadas quais ações legislativas dispostivas sobre a educação antirracista nas escolas públicas. No segundo capítulo, será verificado como se comportam os desafios no cotidiano das escolas para que ocorram ações pedagógicas de combate ao racismo. Por fim, se analisará como a educação libertadora transforma a escola como espaço de superação em face aos preconceitos existentes

## ABORDAGEM LEGISLATIVA DE COMBATE AO RACISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

No Brasil, a educação antirracista caminha de forma crescente, porém em passos lentos. Mas o que caracteriza uma educação antirracista? Pode-se dizer que a educação antirracista são ações objetivas que promovem a igualdade racial. Observa-se que tais ações podem ser verificadas tanto no currículo formal quanto no currículo oculto. De acordo com Troyna e Carrington,

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (TROYNA; CARRINGTON, 1990 apud FERREIRA, 2012, p.276)

Dessa forma, verifica-se que a educação antirracista trata-se da prática de uma educação libertadora no sentido de transformação do *status quo* da sociedade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos”. (FREIRE, 2005, apud, JUNIOR, 2022). Para tanto, verifica-se que a prática da educação antirracista torna-se uma questão cultural que precisa ser valorizada em prol de uma educação humanizadora. De acordo com Paulo Freire,

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos. (FREIRE, 2005, apud JUNIOR, 2022)

Nessa senda, a legislação tipifica uma educação que está em combate à desigualdade de etnia. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83), tal situação representa a criação de novas

estratégias pedagógicas, o enfrentamento e o estabelecimento de conflitos identitários, políticos e até administrativos no âmbito escolar.

O ponto culminante que deu o passo mais largo para a educação antirracista foi em 2013, com a atualização da Lei 10.639/03. A legislação serve como uma referência aos docentes e à equipe pedagógica. Nessa direção, verifica-se que a lei coloca à luz que a formação dos docentes e os currículos precisam necessariamente englobar uma educação antirracista. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83)

A referida lei sancionada em 2003 foi regulamentada em 2004 através do Parecer do CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas . Esse documento se constituiu em uma referência teórica e pedagógica nos aspectos da formação docente, dos currículos, das práticas docentes e, especialmente, na sua proposição política de combate ao racismo e às discriminações raciais no âmbito dos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2014, p. 84)

Nota-se que trata de uma estimulação do Estado brasileiro no tocante ao combate ao racismo, verifica-se, além disso, que é uma tratativa de retirar a visão exclusivamente europeia na educação de jovens e adultos. Dessa forma, verifica-se que a legislação coloca para os docentes e os sistemas de ensino a dimensão curricular, os seus marcos conceituais e os paradigmas epistemológicos que vão consubstanciar esses mesmos conteúdos (OLIVEIRA, 2014, p. 84). Assim sendo, de acordo com a Lei número:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da

sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

A legislação visa fazer entender que a formação do Brasil encontra-se com a formação cultural dos povos negros deste país. Dessa forma, de acordo com Márcia Alves,

Entender este contexto dos povos negros afrodescendentes na formação social do Brasil, precisamente fruto do encontro e dos desencontros culturais entre os três mundos: América, Europa e África, se faz essencial para um Ensino de História comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária na luta contra a discriminação e em prol do respeito à diversidade (ALVES, 2021, p. 163)

Verifica-se que a legislação atende a alguns requisitos na busca pela educação antirracista, dentre eles, podemos verificar o reconhecimento de desigualdades e do problema do racismo e a busca de soluções. Tais fatos se enquadram na luta antirracista. De acordo com Cavalleiro (2001), a educação antirracista precisa consistir em:

Reconhecer a existência do problema racial; Busca sobre uma reflexão sobre o racismo; seus derivados no cotidiano escolar; repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas; Não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as; Ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; buscar materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’; pensar meios e formas de educar para o

reconhecimento positivo da diversidade racial; elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001 apud APARECIDA, 2012)

Observa-se que a legislação fica de acordo com as ações antirracistas. Verifica-se que a legislação tipifica uma mudança de postura do currículo e da convivência escolar em prol de uma educação libertadora.

A pesquisadora Márcia Alves (2021, p. 156) lista uma série de normativas que, regulamentada a referida lei, foram elaborados para nortear a educação antirracista:

✓ Decreto n. 4886 20/11/2003: institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e dá outras providências.

✓ Parecer CNE/CP 10/3/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

✓ Resolução CNE n.º 01/2004 - 17/06/2004: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

✓ Publicação, em 2006, das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.

✓ Parecer CNE/CEB n.º i.2/2007 - 31/01/2007: parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

✓ 2009 - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

✓ Parecer CEE/PB n.º 149 - 01/06/2010: Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena”.

✓ Resolução CEE/PB n° 198 - 01/06/2010: regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura AfroBrasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual do Ensino.

✓ Lei n. 12.288/2010 – institui o Estatuto da Igualdade Racial.

Dessa forma, verifica-se que as ações legislativas foram a passos mais largos após a mudança da legislação de 2003.

## **DESAFIOS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Verifica-se que a falta de informação disponível aos docentes é um dos principais desafios no tocante às ações pedagógicas de uma educação antirracista. De acordo com Francisco Wilmo Ernesto Junior (2022), “[...] o principal desafio atual da educação anti-racista devido à falta de informações. Muito pode/deve ser desenvolvido, sobretudo em termos de materiais didáticos que abordem o pluriculturalismo brasileiro”.

Para uma implementação pedagógica eficaz, fica necessário que o docente tenha recursos para a articulação de ações e projetos. De acordo com Márcia Alves,

Nas linhas da lei, a obrigatoriedade da História da África recai claramente sobre a Educação básica, mas a mesma necessita de uma ação conjunta entre Ensino básico, Ensino Superior, Núcleos, Movimentos sociais, etc. Visto que nem os melhores materiais e recursos didáticos poderão suprir a falta de conhecimento do professor. Neste sentido, a proposta apresenta-se como uma contribuição pedagógica com algumas sugestões para articulação dos conteúdos e do conhecimento (ALVES, 2021, p. 163)

Dessa forma, verifica-se que os docentes encontram inúmeros desafios para implementação de uma educação antirracista, ou seja, para implantar ações pedagógicas, encontram inúmeros

obstáculos. Dentre eles, podemos mencionar a falta de formação pedagógica e os desafios sociais. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83)

Assim, os professores são desafiados em diversos aspectos: formação histórica e pedagógica; condições objetivas da docência, que são apontadas como obstáculos para a qualificação na formação continuada; contradições pedagógicas a serem resolvidas; conflitos raciais e discriminações a serem enfrentadas; condições de aprendizagens dos alunos consideradas desumanas; violência e presença de drogas no espaço escolar; e disputas epistemológicas em função da intolerância religiosa, dentre outras. (OLIVEIRA, 2014, p. 85)

Nessa senda, de acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83) os docentes encontram dificuldades em implantar ações pedagógicas, tendo em vista dois fatores: desafios cognitivos e pedagógicos. De acordo com o autor, os desafios cognitivos estão relacionados a desconstruir saberes científicos e históricos, construir novas leituras e interpretações no campo do conhecimento histórico.

[...] são tencionados a reorientarem seus saberes da experiência nas relações raciais diante das posturas preconceituosas dos alunos e colegas de profissão, na medida em que devem encontrar mecanismos inovadores e inventarem situações didáticas para a desconstrução do senso comum e dos preconceitos. Essa é uma tensão formativa que se apresenta permanentemente e que se encontra no âmbito epistemológico e identitário (OLIVEIRA, 2014, p. 85)

Ainda de acordo com o autor, as questões estruturais estão relacionados às questões objetivas de formação dos docentes. Vejamos:

se não há investimento e incentivo da parte do poder público e das gestões escolares no que tange à formação continuada, à pesquisa e à leitura docente, que muitas vezes são condicionadas também pela

falta de tempo, a busca por formação que esses professores tentam realizar acaba ficando comprometida. Nesse sentido, o que se constata na maioria dos docentes que tentam aplicar a legislação são ações pontuais para driblar as condições objetivas e subjetivas na perspectiva de reflexão, criação e realização da temática, ou como alguns afirmam: contextualizar a história da África nos conhecimentos históricos já consolidados no currículo, trabalhar analogias com a literatura, trabalhar pedagogicamente a lei nas escolas, para que esta faça sentido para os professores e os alunos. (OLIVEIRA, 2014, p. 85)

Percebe-se, assim, que as ações pedagógicas encontram barreiras nos desafios sociais, principalmente no tocante à desigualdade. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83),

Os desafios de uma escola cada vez mais massiva, com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem em seu interior problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial dos professores. Assim, a diversidade e as diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em xeque a formação docente (...) Na escola massiva, os professores são mobilizados a desvelarem-se enquanto sujeitos socioculturais, nas suas corporeidades, nas suas historicidades, nos seus relacionamentos subjetivos, nas suas linguagens etc. As novas identidades estudantis que se apresentam estão começando a estabelecer um confronto com a cultura escolar hegemônica (modos de regulação, regimes de gestão e produção simbólica), amalgamada para resistir aos novos conteúdos, novos significados ou novas perspectivas de reconceitualizações identitárias ou étnico-raciais. Nesse sentido, a escola e os docentes estão sendo desafiados a uma tarefa quase colossal, pois devem aprender a educar alunos diferentes e permitir-lhes outra imagem, diferente daquela padronizada, estereotipada e racializada. (OLIVEIRA, 2014, p. 85)

Além de todos os desafios já verificados acima, atualmente há a investida de grupos conservadores na área da educação para retroceder ações já realizadas neste sentido. O Supremo Tribunal Federal lançou uma edição do Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas, com o objetivo de atualizar e de fortalecer este instrumento, lançado pela primeira vez ao final de 2018 por um conjunto de organizações da sociedade civil, em resposta ao fenômeno ultraconservador na educação. Verifica-se que o Supremo Tribunal Federal observa o fenômeno como um desafio a ser encarado no tocante aos ataques de ações pedagógicas na luta antirracista. Vejamos o que dispõe o manual:

**Formas de defesa político-pedagógicas Para o professorado:** Identificar e mobilizar aliados na comunidade escolar; Procurar o sindicato de sua categoria, movimentos sociais negros e indígenas e organizações da sociedade civil comprometidas com a luta antirracista e com o direito à educação; Dar publicidade ao problema. **Bases da defesa jurídica:** O pressuposto para qualquer demanda de responsabilidade das educadoras e educadores em relação ao exercício do magistério (público ou privado) é que seja demonstrada evidência de descumprimento de deveres contratuais ou legais. A liberdade de ensino ampara o professorado para ministrar as aulas com base nas normas curriculares, em fatos e nas diferentes interpretações que deles decorrem, sem prejuízo das diversas e divergentes opiniões que possam existir em cada turma de estudantes. Em relação a este ponto, atente para os fundamentos jurídicos da liberdade constitucional de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Quanto **aos DIREITOS E DEVERES NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO**, legais e contratuais, no âmbito pedagógico, há parâmetros objetivos que delimitam, por um lado, o campo do exercício desembaraçado das atividades do âmbito do trabalho como direito fundamental e, por outro, as obrigações profissionais a que todos estão sujeitos. (STF, 2020. p, 135)

Dessa forma, verifica-se que as ações pedagógicas encontram desafios na sociedade bem como na falta de estrutura do docente e dos profissionais da educação.

## CONCLUSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases foi alterada em 2003, pela Lei 10.639, tornou obrigatório o ensino da história e da cultura de africanos e de afrobrasileiros. Verifica-se que as mudanças legislativas são necessárias para uma educação mais libertadora e menos desigual. Verifica-se que as mudanças legislativas são necessárias para uma educação mais libertadora e menos desigual. Pode-se dizer que a educação antirracista são ações objetivas que promovem a igualdade racial. Dessa forma, verifica-se que a educação antirracista trata-se da prática de uma educação libertadora.

Vê-se que a legislação atende aos requisitos na busca pela educação antirracista. Dentre os requisitos, podemos verificar o reconhecimento de desigualdades e a busca de soluções. Verifica-se que a falta de informação disponível aos docentes é um dos principais desafios no tocante às ações pedagógicas de uma educação antirracista.

Observa-se que a falta de informação disponível aos docentes é um dos principais desafios no tocante às ações pedagógicas de uma educação antirracista. A falta de informação está relacionada diretamente à capacitação dada pelo Estado. De acordo com Francisco Wilmo Ernesto Junior (2022), “o principal desafio atual da educação anti-racista devido à falta de informações. Muito pode/deve ser desenvolvido, sobretudo em termos de materiais didáticos que abordem o pluriculturalismo brasileiro”. Então, verifica-se que o professor, além da falta de recursos, enfrenta pressão de grupos internos que dificultam a inclusão de ações pedagógicas neste sentido.

Conclui-se que, apesar dos avanços legislativos, a implementação de ações pedagógicas enfrentam desafios que merecem maior atenção e investimento do Estado brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, Márcia Albuquerque. Encontros e desencontros culturais: uma proposta pedagógica étnico-racial para educação básica. **Revista Campo do Saber**, Volume 7 - Número 2 - Jul./Dez. de 2021 BRASIL, LEI N. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Acessado em 07/05/2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)

FERREIRA, Aparecida. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá v. 21 n. 46 p. 275-288 maio/ago. 2012

Francisco Junior, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2008, v. 14, n. 3 [Acessado 7 Maio 2022] , pp. 397-416. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000300003>>

OLIVEIRA, Luis Fernandes. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, MANUAL DE DEFESA CONTRA A CENSURA NAS ESCOLAS, 2022, Disponível em: <https://www.manualcontraacensura.org.br/> . Acessado em 07/05/2022

## CAPÍTULO 09

# O USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE INOVAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUREMA – PE

José Inaldo de Amorim

### INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um estudo de pós-graduação do Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, que tratou da importância das plataformas digitais na transmissão do conhecimento, por parte dos docentes e serviços burocráticos, com o tema “O Uso das Plataformas Digitais como Ferramentas de Inovação da Gestão Educacional na Rede Municipal de Educação de Jurema – Pernambuco”.

Evidenciou-se que, apesar de sua importância, a utilização da informática, que vem adquirindo relevância no cenário educacional como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social, vem aumentando de forma rápida no meio socioeducativo. O avanço das tecnologias de informação e de comunicação no meio social tem mudado a rotina dos profissionais dos diversos setores. Partindo desse pressuposto, a escola, como instituição educativa transformadora da sociedade, tem sentido o reflexo da inserção das tecnologias de forma impactante. Portanto, essas novas dinâmicas dos meios tecnológicos têm suscitado necessidades de implantação de plataformas digitais, formações de pessoal, cursos que viabilizem o conhecimento e a prática do uso das plataformas digitais como ferramentas facilitadoras dos conteúdos, tanto burocráticos quanto pedagógicos contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais da educação.

Esses novos desafios implementam um estilo de vida em que a utilização das tecnologias demanda concepções inovadoras, quebrando paradigmas em relação a uma sucessão de competências contemporâneas no processamento de formação e dinâmica desses profissionais do âmbito escolar, potencializando uma gestão educacional inovadora. No entanto, mesmo diante dessa situação, o setor educacional implantou plataformas digitais que contemplam tanto o serviço burocrático quanto a prática pedagógica. A vista disso, é pertinente fazer uma reflexão quanto à implementação de tais tecnologias, uma vez que os profissionais em questão não possuem ainda uma formação adequada no que tange ao uso e ao acesso à tecnologia, de forma que venham a contribuir com o processo didático pedagógico.

Na educação, o uso das plataformas digitais tem como objetivo favorecer o trabalho da equipe escolar nos parâmetros que permeiam o acesso burocrático e as funcionalidades pedagógicas, oferecendo um sistema em tempo real, dinâmico em disseminação de conteúdo e de resultados. Faz-se necessário entender, portanto, qual é o real papel da plataforma digital na educação e até onde chega a sua interferência, e como os usos resultam da combinação das disponibilidades e das necessidades e que, quanto maior for o grau de interação com a tecnologia, maior será a capacidade dos indivíduos de se tornarem produtores ativos das práticas de sua utilização. Dessa maneira, importa explorar as suas potencialidades da sua utilização pedagógica.

As escolas contemporâneas, no entanto, não necessitam apenas de aparelhos tecnológicos, faz-se necessário ir além, por conseguinte, é preciso que os professores não tão somente se adequem às novas plataformas e aos equipamentos digitais, bem como compreendam a importância de modernizar suas aulas, incorporando as ferramentas tecnológicas, tanto em suas práticas pedagógicas quanto em seus encargos burocráticos. Nesse contexto, saber utilizá-los e, principalmente, saber adaptar os conteúdos curriculares das disciplinas ensinadas aos jovens alunos é primordial, destacando a capacitação dos professores no que

tange à utilização da informação como um processo de conhecimento, promovendo mudanças de atitudes individuais, no que diz respeito tanto ao campo pessoal como à área profissional, levando em conta a sua forma de se relacionar com o outro, considerando a mudança de pensamento, uma vez que ensinar por meio de um conteúdo interativo e dinâmico é uma nova forma de aprendizado. Diante disso, é relevante a escola também se modernizar e preestabelecer mecanismos para atender a essa demanda. Nesse sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essa nova tecnologia.

Tendo em vista o ensino e a aprendizagem de estudantes no município de Jurema - Pernambuco, situada no agreste, diante da modernização da tecnologia no mundo, é urgente a necessidade de levar inovação das novas tecnologias para a escola. Isto posto, é imprescindível que a informática educacional faça parte do Projeto Político Pedagógico da escola, que define todos os objetivos a serem alcançados mediante a proposta educacional.

Conclui-se que a introdução da informática nas escolas, por meio das plataformas digitais, é basilar no desenvolvimento de competências relativas ao cenário tecnológico. A introdução ocorre dentro de um processo, com alguns momentos definidos, também, quando existem facilitadores de informática, que articulam e gerenciam o processo, de modo a buscar os recursos necessários e a mobilizar a equipe escolar, tendo uma introdução engajada em um projeto pedagógico, com o apoio da Secretaria de Educação para oferecer os recursos necessários.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Este estudo está voltado ao contexto educacional da atualidade, permeando os recursos tecnológicos que fomentam a implantação de plataformas digitais na educação, trazendo ao processo do ensino e da aprendizagem um conjunto significativo de alterações, desde os suportes materiais às metodologias até os modelos conceptuais da aprendizagem no contexto educacional.

Como, então, utilizar as tecnologias da informação e da comunicação em prol do melhoramento ao processo de ensino-aprendizagem e armazenamento de dados? Presume-se que a introdução da informática à escola facilitaria o trabalho burocrático da instituição e o favorecimento eminente ao apoio pedagógico, facilitando a didática com que os professores ensinam os conteúdos. Dessa forma, a necessidade de aula produtiva e dinâmica, com a tecnologia via plataforma digital viabilizaria a problematização dos conteúdos. Portanto, ficam explícitas a necessidade da capacitação e do aperfeiçoamento dos docentes e do pessoal do setor administrativo, bem como do uso das tecnologias da informação e da comunicação, para que esses profissionais sintam-se capazes de assumir o papel de facilitadores na construção do conhecimento, uma vez que serão eles os replicadores de tais ações, assim sendo, imbuídos de fazer o aluno compreender que essas ferramentas não são apenas meras transmissoras de informações. É importante ressaltar que essas novas tecnologias abrangem o registro de aula, de notas, de presença do aluno e a escrituração do registro de conteúdo.

Torna-se necessária a pesquisa, pois o uso das plataformas digitais por si só não representa mudança pedagógica, se for usada somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula. O que se torna necessário é que as plataformas digitais sejam utilizadas como mediação da aprendizagem, para que haja uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

[...] a chave para analisar e avaliar o impacto das Tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem reside no seu papel mediador das relações entre alunos, professores e conteúdo. O potencial das TIC para inovar e melhorar a Educação está na capacidade de promover novas formas de ensinar e aprender a fim de implementar processos de ensino e aprendizagem que não seriam viáveis sem as possibilidades oferecidas por elas para organizar de forma diversa a atividade conjunta de professores e alunos. Não se trata de fazer com as TIC o mesmo que se vinha fazendo sem elas. Mas analisar e rever reflexiva

e criticamente o que se faz com dupla finalidade: verificar se as possibilidades oferecidas permitem que o que já é realizado seja melhorado; e averiguar se viabilizam projetar e desenvolver trabalhos distintos dos realizados habitualmente. (COLL, 2014, p. 83).

Partido desse pressuposto, observando o crescimento da informatização e os impactos causados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tanto aos indivíduos quanto aos serviços oferecidos à sociedade atual, cada vez mais, buscam-se meios que viabilizem a inclusão digital dos atores que compõem a escola, com o intuito de alavancar o processo do ensino e da aprendizagem com um olhar macro entre professor e aluno, possibilitando novos caminhos no fazer pedagógico que, atrelados às práticas habituais, haja melhoramento nos serviços oferecidos.

O uso das plataformas e dos recursos tecnológicos devem ser apropriados de meios em que as TICs se direcionem para fazer validar a inclusão dos indivíduos neste contexto, e por que não dizer, neste ciberespaço? Dessa maneira, a escola se apresenta como ambiente capaz de fazer imergir tais tecnologias a serviço de uma metodologia de ensino a favor da interação entre professor e alunos nesta sociedade da informação, da mesma forma as diferenças sociais são pertinentes a este processo.

Quando há utilização de diferentes mídias, que colaboram para a apropriação de um ambiente de comunicação, o computador e seus inúmeros recursos, destacam-se como ferramentas de acesso, apoiadas por diferentes programas sociais do governo federal. Baseado nestes preceitos, o aluno tem papel como sujeito no espaço de interação e de comunicação de novas formas de colaboração, de interatividade, de conhecimento e de cidadania.

Nesta ótica, os computadores, os tabletes, os celulares, os notebooks e os netbooks, com o uso da internet, estão cada vez mais presentes na vida cotidiana da sociedade, dos profissionais de educação e, especialmente, na vida dos alunos. A escola, portanto, enquanto instituição socioeducativa, tem a incumbência de romper os paradigmas do sistema educacional, de proporcionar

satisfatoriamente as exigências da modernidade, e seu papel é aprimorar e de propiciar as habilidades e os conhecimentos necessários ao educando, para que ele exerça integralmente a sua cidadania, construindo, assim, uma relação do homem com a sociedade, é o esforço humano de criar instrumentos que superem as dificuldades das barreiras naturais.

As redes são utilizadas para romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, tornando possível ao professor e ao aluno conhecer e lidar com um mundo virtual diferente, a partir de meios e de realidades ainda desconhecidas, obtendo trocas de experiências e de trabalhos colaborativos.

Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Percebe-se que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Coadunando com o autor acima, o avanço tecnológico está nas diversas esferas sociais, educacionais, acadêmicas, econômicas e culturais, dessa forma, gerando profundas mudanças no processo de produção do conhecimento e da aprendizagem intermediada. A vista disso, é possível fazer uma reflexão sobre os profissionais especificamente do meio educacional, então, se antes as únicas vias eram a sala de aula, o professor e os livros didáticos, hoje é permitido ao educador navegar por diferentes espaços de informação, que também possibilita enviar, receber e armazenar informações virtualmente, a partir da informática, que tem um papel fundamental não só na prática pedagógica das escolas, como também no que tange ao setor burocrático, ao dia a dia do próprio aluno por meio dos seus equipamentos eletrônicos, sendo os alunos já familiarizados como toda essa tecnologia e toda a rede extensiva

ao indivíduo que, de uma forma ou de outra, é usuário dessas ferramentas, ainda que com objetivos diferentes.

No que concerne aos processos educacionais, as tecnologias possibilitam a transição de um sistema de ensino fragmentado para uma abordagem de conteúdos integrados. Sendo possível, também, o processo de criação, de busca, de interesse e de motivação, por intermédio de atividades que exigem planejamento, tentativas, hipóteses, classificações e motivações que impulsionam a aprendizagem por meio da exploração que estimula a experiência. Segundo Oliveira (2000), os trabalhos pedagógicos podem ser coerentes com a visão de conhecimento que integre o sujeito e objetivo, assim como a aprendizagem e o ensino. Nessa perspectiva, as tecnologias tornam-se ferramentas poderosas, capazes de ampliar as chances de aprendizagem do aluno.

Partindo desse princípio, para idealizar a fundamentação teórica deste estudo, utilizou-se, como instrumento para coleta de dados, o município de Jurema - Pernambuco, além de um questionário semiestruturado, sendo pesquisados gestores, secretários de unidade escolar, coordenadores pedagógicos e professores, com a finalidade de conhecer a real situação do município e de cada escola no que se refere à utilização dos recursos tecnológicos, sua infraestrutura e sua acessibilidade, valorizando a pesquisa com a enriquecida contribuição da opinião dos pesquisados.

## **ANALISES DOS RESULTADOS**

A pesquisa realizada no município de Jurema, no agreste pernambucano, na rede municipal de ensino, com uma matrícula efetiva de 2.600 alunos no Ensino Fundamental, em 12 unidades de ensino, distribuídos da Educação Infantil (4 e 5 anos) ao Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e ao EJA (Educação de Jovens e Adultos). Para atender a essa demanda, há apenas duas escolas que possuem laboratórios de informática. Quanto aos profissionais da área, atualmente existem quatro monitores e um técnico de

informática para dar suporte às necessidades pertinentes, tais como consertos, adaptações e orientação.

A pesquisa teve como cerne a rede municipal de ensino, para que sejam apontadas as principais dificuldades enfrentadas pelos professores, ao receberem o Diário Eletrônico e a Plataforma Digital, ferramentas de trabalho dos professores, dos coordenadores, dos gestores e dos secretários escolares, por meio da expressão que se refere ao papel da comunicação (seja por fios, cabos ou sem fio), na moderna tecnologia da informação. Entende-se que as tecnologias usadas nas plataformas digitais, tais como as plataformas de conteúdos e os diários eletrônicos, consistem em todos os meios técnicos usados diante dos resultados, das quais serão criadas ações pedagógicas, para que se possa minimizar a insegurança, até que ela deixe de fazer parte da rotina da equipe escolar: orientação, formação, palestras com profissionais capacitados e troca de experiências entre a equipe escolar.

A ideia do uso das plataformas digitais (diários eletrônicos e plataforma de ensino) inseridas na educação, na secretaria escolar, nos trabalhos burocráticos e pedagógicos do professor (computação de presença, notas, conceitos planejamentos) e em sala de aula, assumem um papel importante junto aos profissionais da educação e aos demais funcionários da equipe da gestão escolar, em prol do conhecimento por um novo veículo da informação, com a incumbência de envolver toda a escola na busca da melhoria do processo educativo. Nesse viés, Libâneo (2009) propõe o seguinte:

A partir da inclusão digital, são estabelecidas novas formas para atuar diretamente no ensino, proporcionando alternativas que visam a melhorar a qualidade da escola pública. Diante das ferramentas digitais, as TIC's estabelecem um universo de possibilidades de uso no cotidiano de cada estudante fora da escola, trazer esse avanço tecnológico para dentro da escola também é uma maneira de integrar professor e estudante, possibilitando incentivar essa interação de modo a potencializar a construção do conhecimento de forma mais autônoma por parte do estudante.

O pensamento de Libâneo reforça a importância da inovação na área da informática inserida na escola, que, de certa forma, os alunos, os professores e os funcionários da instituição já carregam consigo, no contexto social, conhecimentos das tecnologias digitais, sejam elas por meio do celular, dos aparelhos de televisão ou, até mesmo, dos computadores. Partindo desse pressuposto, esse conhecimento prévio dinamiza a inserção das TICs como necessidade da implementação, contemplando o universo das plataformas digitais provedoras das notas, dos conceitos e do desenvolvimento dos alunos, inseridas nos diários eletrônicos, nos conteúdos pedagógicos, bem como nas habilidades a serem alcançadas e os temas trabalhados, servindo de orientação e acompanhando seus progressos, além de servirem de ponte facilitadora de interação do ensino, atendendo ao público educacional, aos gestores, aos coordenadores, aos secretários de unidade escolar e aos auxiliares administrativos, facilitando dados com informações precisas em tempo real, em que não são somente os professores poderão sempre estar conectados às plataformas, bem como toda a equipe de engrenagem que faz a escola funcionar. Dessa forma, compreende-se que a escola é, também, um espaço em que o uso das novas tecnologias da informação como ferramentas de fomento educacional são imprescindíveis para alcançar os objetivos das novas competências tecnológicas.

As tecnologias têm como característica o fazer e o refazer, transformando o erro em algo que pode ser revisto e reformulado instantaneamente, para produzir novos saberes. Cada indivíduo que explora as tecnologias de informação e de comunicação se torna um emissor e um receptor de informações, mais especificamente, leitor, escritor e comunicador. Esse emaranhado de possibilidades ocorre graças ao poder persuasivo das informações contidas nas TICs, que envolve o sujeito, incitando-o à leitura e à expressão por meio da escrita textual e hipertextual. A internet proporciona ao professor compreender a importância de ser parceiro da equipe gestora, navegar junto com os alunos, apontando possibilidades de percorrer novos caminhos,

provocando, assim, a descoberta de novos significados, permitindo que o conhecimento seja transmitido, que os problemas sejam resolvidos e que o ensino, por meio das plataformas, tenham sentido para alcançar a aprendizagem. É nesse processo que a educação resulta em um exercício ético-democrático.

Não havendo exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar a respeito do educador ao pensamento diferente da equipe gestora se a educação fosse neutra. Vale dizer que, se não houvesse ideologias, política, classe sociais, falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações e de:

“obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos (FREIRE, 2001, p. 38-39).

De acordo com Freire, as adversidades não são identificadas com o propósito de se permanecer na inércia. Ao se analisar quais os passos a serem dados objetivando uma educação de qualidade, parece que a ação deveria começar por uma pedagogia da escuta, escutar os maiores interessados: educandos, funcionários, professores e comunidade escolar, considerando, pois, que estes são sujeitos e não objetos do processo. Quanto às amarras, parece-nos que todas se inserem naquilo que podemos chamar de choques de culturas, entre aqueles que veem a história como possibilidade e os que a têm como determinação, entre o global e o local, entre municípios, estados e federação. Frente a estes choques, há, pelo menos, dois perigos: o da generalização de políticas públicas macro destinadas ao micro e o da radicalidade dos localismos, em que o imobilismo nada mais é do que a descrença ou a resistência a ambos.

A pesquisa foi delimitada de forma descritiva, objetivando uma linha de pensamento linear sobre a inclusão do uso das plataformas digitais na educação do município de Jurema - PE. Para Triviños (1987, p. 112), os estudos descritivos podem ser criticados porque

pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação por meio da observação. Ainda para o autor, às vezes, não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; além disso, as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante o estudo, é possível apresentar uma proposta que apresente um trabalho em parceria com a secretaria de educação, a direção e a coordenação. Partindo desse princípio, vislumbra-se alcançar, diante da realidade em que estamos inseridos, com o apoio de profissionais: técnicos de informática e monitores, o repensar pedagógico e administrativo para a utilização eficaz da tecnologia da informação no âmbito escolar, pois um dos maiores obstáculos é a falta de qualificação da maioria dos profissionais que compõem a escola, desafio presente na maioria das instituições e que impede o desenvolvimento tecnológico ideal para agregar trabalhos burocráticos e atividades pedagógicas com a utilização de plataformas, inviabilizando a utilização dessas ferramentas como instrumentos de um processo de evolução do conhecimento educacional.

Partindo desse pressuposto, no que compete à inserção das TICs no cenário escolar, são perceptíveis as dificuldades da aplicabilidade desse recurso no universo dos profissionais que compreendem o universo da escola, portanto é iminente a necessidade de uma infraestrutura física que comporte computadores e demais componentes da rede municipal de ensino. Dispositivos que evitem a perda de dados em caso de quedas de energia, bem como backups dos servidores, são importantes medidas preventivas em caso de imprevistos, assim como uma concessionária com um bom provedor de internet e técnicos de informática, para darem o suporte necessário ao bom

funcionamento da rede. Vale salientar a importância do diálogo informativo entre gestão, professores e alunos, para que estejam cientes da necessidade de dividir o seu tempo de maneira produtiva em um ambiente informatizado, de modo que o acesso aos conteúdos burocráticos e pedagógicos sejam compartilhamentos de informações de caráter educacional, essenciais no novo contexto educacional, e, por conseguinte, a utilização consciente dessas ferramentas irá refletir diretamente nas oportunidades no mercado de trabalho para cada um dos envolvidos no processo.

Pretende-se com esta pesquisa levar para as escolas uma reflexão de como a gestão está inserida nesse contexto do avanço tecnológico, o que tem sido feito para a quebra dos paradigmas existentes; dessa forma, a incentivar a ultrapassar barreiras, fomentar ideias que ainda emperram o trabalho da informação, oportunizando a todos a possibilidade de novos fazeres pedagógicos, rompendo padrões estabelecidos por uma educação bancária e, assim, inovar com as inúmeras ferramentas da tecnologia. Os dados para a elaboração deste trabalho foram adquiridos por meio de questionários com os sujeitos envolvidos no trabalho educativo do município estudado.

As informações que embasaram este estudo foram obtidas por meio de uma pesquisa de campo, observando fatores e fenômenos exatamente como ocorrem na realidade, com coleta de dados pertinente ao tema abordado. Por fim, houve a análise e a interpretação desses dados, com base em uma fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado nas áreas de estudo, utilizando-se da pesquisa de campo para o estudo de indivíduos, de grupos, de comunidades e de instituições, com o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade. Segundo Franco (1985), numa pesquisa em que a abordagem é basicamente quantitativa, o pesquisador se limita à descrição factual deste ou daquele evento, ignorando a complexidade da realidade social.

As escolas passam a utilizar instrumentos tecnológicos, a melhorar o acesso à internet e a capacitar professores e gestão para o uso das plataformas digitais, as quais são ações importantes para promover a inclusão digital e para democratizar o acesso a informações indispensáveis ao trabalho pedagógico. Resta saber como o uso dos computadores e dos aparatos tecnológicos poderão, de fato, fazer diferença na aprendizagem (CASTRO, 2010).

Por fim, recomendam-se políticas públicas voltadas à área da educação informatizada, disponibilização de mais recursos para a comunidade escolar, investimento em conexão à internet compatível com o uso nas escolas e manutenção preventiva dos equipamentos tecnológicos, redefinição do papel dos especialistas em informática nas escolas, envolvimento da equipe gestora nas decisões e mudança do enfoque dos programas para formação tanto na graduação quanto na formação continuada, ao invés de usar as plataformas, aprender usando-as.

Para as escolas, recomenda-se reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP) e anualmente atualizá-lo, conforme os novos paradigmas educacionais surjam, contemplando a inclusão das tecnologias com o uso de plataformas digitais para o uso das novas tecnologias no planejamento das aulas, registro de notas ou de conceitos, projetos, emissão de documentos, sociabilização com as boas práticas entre professores, reflexão sobre os novos paradigmas educacionais com o uso das plataformas digitais e os diferentes modelos de uso de disponibilização dos computadores, desburocratizando um sistema educacional arraigado.

## REFERÊNCIAS

COLL, César. **Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la formación y la comunicación: una mirada constructivista.**

PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Globalização & Organização:** mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distancia e sociedade planetária. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação.** 16 ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 2002.

**Diferentes Abordagens de Educação à Distância.** Coleção Série Informática na Educação – TV Escola, 1999. Disponível no site: <http://www.proinfo.mec.gov.br>.

XAVIER, Antonio C. S. **O Hipertexto na Sociedade da Informação:** a constituição do modo de enunciação digital. Tese de doutorado Unicamp, 2005.

LEITE, Denise. **Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente.** In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **As Tecnologias da Inteligência.** O Futuro do Pensamento na Era da Informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

## CAPÍTULO 10

### O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Adriana Cristina da Silva Brito

#### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como propósito refletir sobre a importância do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental Ia e analisar as estratégias e as metodologias abordadas, realizando uma investigação sobre a importância de se compreender como estão sendo trabalhados os conteúdos da disciplina. O trabalho é escrito em três seções: na primeira, discorre-se o processo histórico, na segunda, como é a História no Ensino Fundamental I e, na terceira, como é o ensino de História na perspectiva marxista. A apropriação do aprendizado de História permite ao aluno – e, portanto, cidadão – o desenvolvimento social, cultural, crítico, científico, tornando os sujeitos de hoje, ainda crianças, futuros indivíduos preparados para enfrentar os meios socioculturais, prontos para assumir suas ambições e suas responsabilidades como adultos. Para isso, faz-se necessário uma metodologia capaz de promover o educando, afirmando-o como ser sócio-histórico para torná-lo agente de suas práticas.

A História faz-se tão importante quanto o Ensino de Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia e de outras disciplinas. Cabe aos professores buscarem possíveis abordagens didáticas para se trabalhar a matéria, propiciando uma aprendizagem significativa. Os discentes também devem mostrar o real valor da importância do ensino de História, pois estudar História não é só ver o que já aconteceu, mas, sim, mostrar o que está ocorrendo hoje, frutos de atos e de decisões tomadas há tempos. De acordo com Neves (1985), o ensino de História vai ao encontro da proposta

evolucionista, que se propõe a ser didaticamente plausível ao ensino, acabando com uma simplificação da realidade. Desta forma, o ensino de História é levado à mecanização e à memorização de fatos históricos, sem que haja uma fundamentação do tempo e do espaço.

Por meio das diversas formas e metodologias, o ensino de História deve, pois, tornar os alunos pessoas capazes de discernir o conhecimento de forma consciente. Prosseguindo com esta temática, sugere-se, a partir de pesquisa bibliográfica, a identificação dos problemas enfrentados no ensino de História, levando em consideração a prática deste ensino dentro das salas de aulas das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Assim, ao se estudar História deve-se compreendê-la como uma disciplina de reflexão da realidade e de associação de valores, além de mostrar para o aluno que ele faz parte da História, não na forma de memorização de datas e de fatos históricos, mas como pessoa dentro de um contexto social.

O contexto para se falar da educação e, essencialmente, do ensino de História data no ano de 1837, quando foi criado o ensino secundário no Brasil, a partir da fundação do Colégio Pedro II, no período do Império. A instituição viria a ser o laboratório para as experiências educacionais no Brasil, tendo uma ligação direta com o Estado brasileiro, já existente entre 1822 e 1889, e com a monarquia constitucional parlamentarista como seu sistema político. Precedeu a República dos Estados Unidos do Brasil, depois, e, atualmente, a República Federativa do Brasil, assim afirma Borges e Braga (2007).

Segundo Borges e Braga (2007), o ensino religioso ocupava a maior parte da grade curricular, estando inserido no contexto de todas as disciplinas; só anos depois, houve um incentivo para uma mudança curricular, para que houvesse um ensino mais plural e menos religioso, com a inserção de disciplinas voltadas para as ciências da natureza. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), o ensino de História foi caracterizado a partir de dois momentos, iniciando-se na primeira metade do

século XIX, com sua introdução no currículo escolar; já o segundo momento veio a ocorrer a partir das décadas de 30 e 40 deste século. Segundo Borges e Braga (2007), para o ensino elementar das séries iniciais do Ensino Fundamental, foi discutida a inserção dos estudos sociais no currículo escolar, advindo dos Estados Unidos. Quando os professores não se amparam nesses referenciais para a elaboração de suas atividades, podem não perceber que estão trabalhando com o conhecimento histórico e, quando trabalham, cometem equívocos que acarretam aspectos negativos na aprendizagem da criança sobre a temática. Dentro desse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, em seu Artigo 29 ,descreve que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996 p.27).

De acordo com o RCNEI (1998), é importante destacar essa etapa da vida das crianças, porque é nela que ocorre sua construção enquanto sujeito, além das diferentes linguagens e das relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, descritos nesses referenciais.

## **METODOLOGIA**

O ensino do conhecimento histórico vem perdendo seu sentido, motivado pelas transformações sociais e pelos novos anseios culturais contemporâneos. Assim, os professores, em meio às necessidades de criarem novos métodos de ensinar História, visam romper com o ensino tradicional da disciplina. O ensino de História na Educação Fundamental I perpassa por uma metodologia voltada para um ensino sem criticidade dos fatos ocorridos e abordados, formando alunos meros reprodutores históricos, sem que haja uma criticidade dos fatos, e não tornando-

os seres capazes de refletir sobre ações e sobre decisões dentro do contexto social.

A importância do ensino de História no Ensino Fundamental I contribui para a construção de um aluno crítico e reflexivo acerca dos fatos e dos acontecimentos da realidade. A análise dos dados evidenciou uma disciplina sem atrativo para os alunos e sem formação crítica a respeito do aluno como ser histórico em sociedade. Segundo Oliveira (2003), entendemos que todos os esforços possíveis devam ser analisados para que o aluno seja o maior beneficiado com o ensino histórico-crítico na construção de sua cidadania. Mas cabe ao professor e à escola a escolha mais pertinente diante da grande diversidade de conteúdos que se apresentam, pois estes não devem ser considerados fixos. Professor e escola devem ter o domínio para recriar o conteúdo de acordo com a realidade e a caminhada de seus alunos. O professor de História, tendo o conhecimento das construções sociais durante os tempos, tem a capacidade de mostrar que as mudanças no tempo presente são possíveis de serem compreendidas.

Pode-se destacar que, durante as aulas de História, o professor consegue desenvolver a criticidade dos seus alunos, não somente sobre o que passou, mas, sim, sobre o que está acontecendo no tempo presente. Esses mecanismos de dominação devem ser analisados e compreendidos segundo os seus objetivos, e, entre estes, podemos destacar alguns exemplos, como a mídia, o mundo do trabalho e seus condicionamentos, as relações entre empregador e empregado, o poder de persuasão comercial, característico da cultura do capital e o Estado enquanto defensor dos interesses de uma classe dominante.

De acordo com Mayoral (2007), o conhecimento crítico passa a ser o real instrumento de libertação das classes oprimidas, o próprio uso da política mostra sua capacidade de desenvolver uma maior identidade da sociedade com o Estado, uma vez que este pode suprir suas necessidades básicas materiais. Em outras palavras, entende-se que, com uma participação consciente das massas populares na política, as próprias tendem a exercer sua

cidadania de forma mais acentuada. É necessária uma reorientação para mudar a realidade dos verdadeiros agentes históricos que dominam, que lutam, que transformam e que fazem o mundo. Nesse sentido, as escolas e em particular o ensino de História, passam a cumprir adequadamente sua específica função educacional, e o ensino de História em sala de aula ganha um maior sentido, ao passo que tende a formar sujeitos críticos. Mayoral (2007) afirma que, com o marxismo, é possível fazer do pensamento de Marx e de Engels um pensamento libertador, e não doutrinador, que a conscientização popular mostra-se, assim, eficaz quando se refere aos problemas sociais e de Estado a serem resolvidos. Desta forma, o próprio conhecimento histórico, relacionado à realidade, tende a formar agentes políticos permanentemente ativos e que pensam pelo coletivo.

Santos (2006) comenta que se deve voltar o olhar à ciência do paradigma, ou seja, o paradigma de uma vida decente, um conhecimento prudente. Segundo ele, este pensamento se caracteriza como a distribuição do conhecimento científico para construir as ciências sociais, ou seja, o conhecimento que passa a ser adquirido pela sociedade, e, tendo em mente esta preocupação, deve-se afirmar e efetivar as propostas para a inserção do conhecimento histórico nas séries iniciais. De acordo com o autor, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples. Segundo Karnal (2004), os educadores, na relação de aprendizagem, devem focar exatamente os questionamentos levantados pelas crianças, pois estão acostumados a desconsiderar a fala de nossos alunos, por considerá-las impregnadas de empirismos.

De acordo com Marx (2006), entende-se que a história é uma perspectiva da produção material de bens. A análise empreendida pelo autor se volta para a produção material dos bens e dos elementos que lhes envolvem ou lhes correspondem, a análise marxista se volta para os modos de produção, a realização do trabalho e as relações econômicas que o envolvem, resgatando tais relações em perspectiva histórica. A história evolui dialeticamente

para Marx (2006), e, nessa característica, ela é semelhante a Hegel, que propõe que a dialética marxista é substancialmente diferente, pelo seu materialismo. A expressão mais plena da dialética marxista é a luta de classes, que é o “motor” da história, que leva ao progresso e ao seu desenvolvimento. Marx concebe, ainda, a história como multifacetada, e não unilinear. Para o autor, a história é entendida de muitas formas, aqui está presente a ideia de classes, que formam a sociedade e não segue um único curso evolutivo.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

Refletir sobre o ensino de História é enveredar-se por diversos desafios, um deles é a busca pela legitimação de uma reflexão acerca de um conhecimento que, no âmbito escolar, vem sendo desvalorizado nos dias de hoje. A História cumpre sua função enquanto conhecimento científico, por meio da consciência histórica, e, para que esta se constitua, é necessária uma formação histórica, que se realiza entre outras instâncias, por meio da aprendizagem escolar. É com esta perspectiva que se procura dialogar com a construção do saber histórico escolar e do conhecimento histórico científico, valorizando a importância deste, as ciências e o seu caráter orientador na vida humana. Com tudo isso, pode-se dizer que estudar História é de fundamental importância para tornar as crianças cidadãos, mais conscientes e formadoras de opiniões e, aqui, se evidencia as crianças, pois este trabalho priorizou as séries do Ensino Fundamental I.

Destaca-se, ainda, que o pensamento marxista atualizado tenda a não se enquadrar a um marxismo doutrinário limitador das ações humanas. O marxismo proposto vem trabalhando com questões mais amplas e reais, e busca, por meio das leituras de Marx e de Engels, agir de forma coerente. É necessária uma reorientação para mudar a realidade dos verdadeiros agentes históricos que dominam, que lutam, que transformam e que fazem o mundo. Nesse sentido, as escolas e, em particular, o ensino de História no Fundamental I, passam a cumprir adequadamente com

sua específica função educacional. Por fim, pode-se afirmar que o ensino de História em sala de aula ganha maior sentido, ao passo que tende a formar sujeitos críticos.

Com o marxismo, é possível fazer do pensamento de Marx e de Engels um pensamento libertador e não doutrinador. Desta forma, o próprio conhecimento histórico relacionado com a realidade, tende a formar agentes políticos permanentemente ativos, e que pensam pelo coletivo. Portanto, com clareza, depois de todas as pesquisas teóricas, marxistas defendem que o estudo de História é de fundamental importância para tornar as crianças mais críticas e observadoras enquanto protagonistas da História, para que se tornem seres capazes de reconhecer mudanças, de refletir de forma clara e de propor soluções. Assim, fica a certeza de que a História que está sendo ministrada sem comprometimento e sem fundamentação não pode mais acontecer, devendo ser mudado o olhar enquanto escola, com o dever de fundamentar os conteúdos de forma que possamos formar alunos capazes de ver a sua realidade e que consigam subsídios para mudá-la, tornando os conteúdos do ensino de História no Fundamental I mais atraentes e úteis para a vida dos alunos, ao invés de perpassar por conteúdos prontos e acabados.

## CONCLUSÃO

Neste artigo, tencionamos refletir sobre a contextualização do ensino da História na escola e a implicação do desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, valorando o estreitamento das relações de forma respeitosa e recíproca aos valores e aos princípios que defendem, objetivando uma participação e uma aproximação de fato, em que ambas as partes dialoguem sobre os preceitos.

Foi enfatizado que a escola, enquanto instituição formadora, quando alicerçada com o apoio do professor, alavanca um apoio fundamental neste desafio constante do educar que, por si só, não consegue ser resolvido se não tiver aliados na busca por parcerias que aglutinem valorização ao que a escola vive. Percebemos, então,

que, quando o dinamismo se torna uma aliada ao trabalho escolar, resulta em respostas superpositivas em relação à aprendizagem e ao rendimento escolar do educando. Convém ressaltar que, para tornar essa parceria válida, é preciso que ela aconteça permanentemente, não apenas em reuniões esporádicas, pois é uma relação de constante construção, em instâncias que são a base da sociedade.

Em suma, conclui-se que o dinamismo e o lúdico são as duas principais pilstras para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, é fundamental que essa aproximação entre os dois contextos aconteça de forma legítima e real, respeitando limites e mostrando transparência na maneira como conduzir essa relação com a escola, no que tange ao seu objetivo maior, que é trazer essa família para a escola de forma participativa e democrática.

## REFERÊNCIAS

- AYRES, A. T. **Prática pedagógica competente: Ampliando os saberes do professor.** 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes 2007.
- ALBUQUERQUE, L. B. **A Filosofia e as Ciências Humanas e Sociais: Por uma Didática para o Ensino das Humanidades.** Fortaleza: Esteves Tipoprogresso, 2009.
- AMADEO, J. G. (Org.) **A teoria Marxista hoje: problemas e perspectivas.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. v. 1.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. v.2.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- BORGES, M. BRAGA, J. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.** Disponível em: <[http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/1/.../artigo\\_09.doc](http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/1/.../artigo_09.doc)> acesso em 25 de julho de 2016

- BITTENCOURT, C. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Cortez; 1998.
- \_\_\_\_\_, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense; 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. 4ª ed. Campinas: SP. 2005.
- GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 5ª ed. São Paulo: Ática; 1997.
- GUARESCHI, P. **O Ensino de História e seu: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- HOBSBAWN, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras; 1998



## CAPÍTULO 11

### POLÍTICA PÚBLICA E O SUJEITO INACABADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

David dos Santos da Conceição  
Roselene Affonso do Nascimento

#### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descobrir e descortinar novos olhares acerca de situações já conhecidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de provocar o debate a respeito das dimensões que permeiam a vida do aluno nesta modalidade de ensino e as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil. Desta forma, buscamos fomentar a discussão sobre espaços em que os sujeitos possam assumir uma postura de resistência cada vez mais reflexiva diante da realidade escolar, conscientizando-se enquanto sujeitos do seu inacabamento, do direito à educação em direitos humanos, bem como a construção de outro projeto de sociedade que se pretenda progressista, para uma vida condigna nos lugares.

Situamos o texto numa direção crítica, buscando uma prática pedagógica emancipatória, com vistas à liberdade de reflexão quanto à condição vivenciada pelo aluno da EJA na sociedade e sua transformação na perspectiva freiriana.

Sendo assim, optamos por começar nosso diálogo com um pensamento de Freire (1998), que revela a esperança que permeia nossos horizontes na construção de interlocuções que contribuam para a formação das utopias necessárias para pensar a escola e os sujeitos de direitos, que são os jovens e os adultos da EJA. De acordo com Freire,

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (1998, p. 127)

É escutando os sujeitos que fazem a EJA, dando-lhes voz e dialogando com as suas leituras de mundo que podemos pensar em interferir na realidade para a promoção de políticas educacionais que considerem os direitos humanos em seus aspectos plenos.

## CONTEXTUALIZANDO O DIÁLOGO

Não pretendemos, neste artigo, apresentar soluções que respondam às questões relacionadas aos problemas da EJA e à discussão dos rumos da política educacional, mas, sim, contribuir para o debate sempre necessário de tais questões no Brasil. Partimos da concepção de mundo e de educação por meio de uma prática libertadora, na qual se discute o protagonismo e a tomada de consciência de ser e de estar no mundo por parte daqueles que fazem a escola na educação de jovens e adultos. Com efeito, significa provocar o questionamento da realidade que coloca esses sujeitos numa inclusão precária às condições materiais e culturais de vida, porque “[...] as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência” (ARROYO, 2010, p. 1384).

As desigualdades aprofundadas pelo atual processo de globalização por um lado, promove riqueza às elites políticas e econômicas e, por outro, distribui migalhas à maioria dos povos condenados pelas regulações neoliberais, para garantir os interesses nas taxas de lucro cada vez maiores.

Para o momento, ficamos com a seguinte indagação: o que desejamos para os nossos estudantes, considerando o cenário

atual? Refletir sobre isso é a tentativa que fazemos à uma contribuição para analisar em que perspectiva é construída a relação do aluno da EJA com a Educação Continuada e as políticas educacionais.

## **LEITURA DE MUNDO, ESCOLA E INACABAMENTO DO SUJEITO**

As transformações no tempo, na cultura e no próprio capitalismo tardio, como assinala Frigotto (2010) associadas à atual globalização, nos remete aos fenômenos e à sua análise – deslocamentos e fluxos dos vários tipos – que não podem prescindir de uma compreensão da realidade em que as muitas práticas cotidianas realizadas nos lugares denotam uma dinâmica própria que, ao mesmo tempo em que produzem singularidades, fazem sua própria leitura de mundo. Quando dessas singularidades e leituras próprias de mundo emergem dúvidas e questionamentos a respeito das contradições na produção da realidade na escola e nos lugares, em muitos casos, caóticos, é que o próprio cotidiano pode tornar-se importante como categoria de análise e, assim, apontar para a consciência do nosso inacabamento enquanto sujeitos do processo social.

Vivemos em um período de transformações que organiza os lugares segundo uma lógica de interesses, as quais pretendem o mundo livre de quaisquer barreiras à circulação de fluxos de todos os tipos (transportes, mercadorias, pessoas e capitais), e isto tem reflexos irrefutáveis em várias partes do globo. Destarte, a escola e a formulação de políticas públicas recebem, também, a influência deste modelo de organização da economia e da produção da vida.

O movimento constante no sentido atual dos fluxos globais de todos os tipos criam processos de fragmentações nas relações entre as pessoas e o processo produtivo. Tais movimentos nos sugerem que os processos de fragmentações são, ao mesmo tempo, excludentes no sentido do acesso aos bens e aos serviços essenciais e includentes ao sistema do capital de maneira precária para uma

condição de vida condigna nos lugares. Consubstanciado a isto, Frigotto ressalta que temos realidades expressas pela clara e manifestada perda de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos, em uma tentativa de maximização de lucro que acaba por explicitar uma crise. Sendo assim,

Na atual crise, [...] o capital está expondo limites nunca antes expostos com igual magnitude e intensidade, resultado de sua forma contraditória e, por isso, destruindo, de forma devastadora, direitos constituídos ao longo, especialmente, dos últimos 100 anos (FRIGOTTO, 2010, p. 419).

Se pensarmos na condição atual da agenda de disputa pelas políticas públicas no Brasil, podemos inferir tal condição colocada por Frigotto (2010), bastando, para isso, observarmos as ações no âmbito da saúde, enquanto direito, em um contexto de pandemia<sup>2</sup> que pressupunha seu enfrentamento.

Da mesma forma, podemos situar as políticas educativas, sobretudo na educação de jovens e adultos, visto que ao mesmo tempo em que são produtoras de desigualdades, também há a preocupação de estabelecer estratégias focalizadas em administrar esta desigualdade (FRIGOTTO, 2010).

No filme intitulado *Fora de Série* (CARRANO, 2018), um documentário de pesquisa com estudantes da EJA de escolas públicas do Rio de Janeiro, os jovens narram seus percursos de vida e contam histórias sobre seus relacionamentos com a escola. Em um desses depoimentos, a aluna Ellen, ao mencionar seu papel na escola e uma política educacional, evidencia a questão da desigualdade, apresentada por Frigotto (2010), ao fazer o seguinte relato: “Eu acho que eu posso um pouco mais do que o NEJA<sup>3</sup> me oferece, não que não seja bom, mas eu posso um pouquinho mais”.

---

<sup>2</sup> Pandemia de covid-19.

<sup>3</sup> NEJA – Nova Educação de Jovens e Adultos. Programa concebido pela Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

A ausência de políticas educacionais identificadas, no dizer de Frigotto (2010), com o horizonte da utopia da emancipação humana para interferir nas relações sociais, constituindo espaços de construção de saberes e cidadania, contribuem para que os alunos tenham dificuldades para protagonizarem seus próprios caminhos na formação de saberes e de conhecimentos que sejam rumos para sua vida escolar e sua autonomia.

Neste sentido, destacamos a escola como receptora de políticas educacionais. Tal fato pode ser evidenciado por meio de suas salas de aula, corredores e pátio, enfim, o espaço que é algo físico e palpável como um lugar, uma construção cultural permeada por práticas, significados e subjetividades. A escola pública e seu cotidiano, de modo geral, no Brasil, apresentam uma construção que, segundo Tavares (2003), é reforçada pelos seus referenciais construídos material e simbolicamente:

A localização da escola, o desenho arquitetônico do prédio, signos próprios e/ou incorporados, bem como a sua decoração exterior e interior, respondem a padrões culturais e pedagógicos que estudantes e demais trabalhadores internalizam [...] (TAVARES, 2003, p. 60).

Observando a escola como objeto de políticas educacionais, pensadas como Frigotto (2010) coloca, ou seja, na forma de produção de desigualdades e de sua administração, considerando os marcos atuais de manutenção dessas condições impostas pelas elites, pretende-se que os estudantes da EJA, em sua maioria, trabalhadores, sejam um reflexo da sua condição. Canário (2008) concorda, quando analisa a universalização da escolarização, ao afirmar que: “Na medida em que se democratiza, a escola compromete-se com a produção de desigualdades sociais e deixa de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto” (CANÁRIO, 2008, p. 75).

Podemos, então, supor que a apreensão da escola enquanto lugar e as desigualdades que se apresentam, podem carregar as

marcas da percepção que se faz dela, a partir do simbolismo de sua representação como espaço de uma ordem estética e ideológica que impõe como discurso o fracasso escolar, negando a autonomia e o direito à cidadania plena. É possível pensar, desta forma, a realidade em consonância com o que apresenta Tavares (2003, p. 51), ao enfatizar que: “Nesse sentido, ler a arquitetura escolar é compreender que ela é por si mesmo um programa”. A autora ainda acrescenta que: “[...] o espaço escolar parece não ser outro: feio, pobre, padronizado, precário, mínimo, opressivo... [...]” (TAVARES, 2003, p. 50). Entendemos, então, que não há uma preocupação estética e de espaço de aprendizagem significativa.

Outro sujeito da pesquisa apresentado no filme *Fora de Série* (CARRANO, 2018), chamado Alexandre, diz, ao ser entrevistado, que: “[...] a escola não proporciona espaços de encontros para compartilhar saberes e histórias de vida. A escola não tem um espaço para você dividir o seu conhecimento”. Esta reflexão corrobora com a ideia de que a construção das escolas se dá apenas para alocar quantidades cada vez maiores de alunos, uma vez que, em muitos casos, não há sequer bibliotecas, pois estas são substituídas por salas de leituras onde há livros didáticos e pouca oferta de outras publicações. Também têm sido abandonadas pelas plantas escolares as quadras esportivas e as áreas recreativas. O que se segue, em muitos casos, tem sido o fracasso escolar, considerado como a repetência e o abandono da escola.

Consonante a isso, Carrano, pensando sobre o papel da escola, nos adverte que:

Em virtude disto, a educação de jovens e adultos deveria ser vista não como um local de continuidade para uma mera certificação, embora se reconheça a importância desta função. Mas, concebida como escola do recomeço, um lugar que auxilie os jovens nessa reconfiguração de projetos, fornecendo os suportes necessários para a superação das provas diárias que se impõem na vida daquele que decide pela retomada dos bancos escolares. (CARRANO, 2015, p. 1450)

Podemos considerar que, em virtude de poucos investimentos públicos e, ainda, segundo o autor, de que a EJA é colocada em um lugar “de muito pouco prestígio” (CARRANO, 2015, p. 1452), as políticas educacionais para uma educação continuada e significativa para as demandas sociais têm restringido o direito à educação de qualidade que dialogue com a possibilidade posta de continuidade do sujeito inacabado.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

A evidência acumulada e suas circunstâncias observadas nos remetem à uma construção social de dificuldades, que afirmam os interesses das elites por um lado, mas, por outro, reafirmam as lutas sociais que os movimentos recentes de educadores, de classes, de gênero, de raça etc., tencionam. Tais lutas podem ser situadas no campo da educação em direitos humanos, compreendida como item fundamental do direito à educação. Neste contexto, a luta pela educação em direitos humanos nos coloca como desafio fortalecer processos democráticos de construção de políticas educacionais que sejam capazes de formar, de acordo com Candau (2012, p. 715), “sujeitos de direitos”.

Dizer que a educação é um direito significa reconhecer, de maneira formal e expressa, que ela é de interesse público, a ser promovido por lei. Candau coloca que, em termos de ordenação jurídica, houve avanços em nosso país, na medida em que: “[...] o Estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais [...]” (CANDAU, 2012, p. 717). Um desses esforços foram os intensos debates que culminaram com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

A atual LDB é baseada no princípio do direito universal, garantindo que todos têm direito à Educação, porém ela não assegura vagas suficientes, assim como a permanência do aluno até

o término da Educação Básica, o que produz elevados índices de evasão escolar.

A seção V da LDB é voltada para a Educação de Jovens e Adultos. O artigo 37 afirma que esta modalidade de ensino se destina: “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 2021b). Neste mesmo artigo, também estão asseguradas a oferta, a gratuidade e as oportunidades educacionais apropriadas.

Cabe ressaltar que ofertar efetivamente a Educação a todos continua a ser um projeto, um desafio social e uma resistência política. A realidade nos mostra que os debates sobre a EJA têm de se fazerem presentes, visto que, comumente, ela é compreendida enquanto uma educação compensatória. Pensar em superar esta ideia representa reconhecer que diversos sujeitos que estudam na EJA não são passivos na construção do conhecimento.

É preciso sinalizar que precisamos garantir o direito à educação, principalmente para aqueles que pertencem à camada mais pobre da população, para, assim, articular a construção de um saber que dialogue com as diferentes experiências de vida e vivências e práticas de lutas cotidianas.

Podemos pensar a esse respeito, considerando as situações de dificuldades presentes na escola pública da EJA. Assim, levamos adiante a ideia de sujeito inacabado, que se pretende como em constante aprendizado, o que representa a possibilidade de uma leitura de mundo crítica. Conforme Sousa, sublinhamos como “[...] perene aprendiz que tem de dominar e aperfeiçoar as suas competências de oralidade, da escrita e da língua com que se expressa no meio social” (SOUSA, 2007, p. 61). Daí decorre que o trabalho e as políticas educacionais para a EJA precisam apontar para esse sentido se o que pretendemos é o constante questionamento da realidade vivida e a educação continuada para aquisição dos saberes necessários pa fim de atingir a transformação da curiosidade em conhecimento epistemológico.

De acordo com Freire (2003, p. 78), “No contexto concreto existe a possibilidade de assunção por parte dos sujeitos de uma posição reflexiva-crítica; nele a curiosidade espontânea pode vir a se tornar epistemológica”. Neste sentido, Freire (2003) aponta para a relevância da discussão sobre a razão de ser dos saberes, assim os conhecimentos construídos adquirem sentido e poderão ser utilizados pelos alunos como instrumentos de participação e de transformação na sociedade enquanto cidadão crítico. O autor ainda pontua que: “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1998, p. 86).

Freire (1998), numa perspectiva crítica, nos mostra uma prática pedagógica emancipatória, em busca de libertar e de emancipar o sujeito oprimido de sua condição, e isso exige a consciência, enquanto sujeitos, de que somos educadores e alunos do nosso inacabamento: “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1998, p. 55).

Revisitar o referencial teórico de Freire é um ato de resistência, que nos aponta o caminho para a reflexão de uma prática pedagógica que proponha a noção de diálogo, de autonomia e de emancipação. Educação, neste sentido, é um ato político, e não é neutra enquanto sinal de ação social e de consciência de nossas lutas históricas.

Pensando numa perspectiva de Educação Popular como prática da liberdade defendida por Freire (1987), nos é revelada uma pedagogia humanizada, em prol das lutas por uma vida justa, sendo necessário reaprender com Freire as pedagogias que colaborem para a conscientização popular. Desta forma, o saber fazer docente passaria a pensar os(as) alunos(as) da EJA como sujeitos de conhecimento, e não como receptáculo de saberes legitimados pela sociedade e pela escola como contracorrente ao modelo de educação bancária (FREIRE, 1987).

O olhar docente voltado para o educando que está presente na EJA precisa reconhecer que esses alunos são sujeitos de conhecimento, de cultura e de valores, isto é, são sujeitos que exigem outras análises, outras formas políticas de educação e outro paradigma pedagógico, assim, inaugurando outros diálogos na forma de uma educação problematizadora (FREIRE, 1987). A concepção problematizadora da educação reconhece que somos seres inacabados, em uma realidade histórica igualmente inacabada, em que acontece um fazer constante que está sempre em um devir.

Frente ao fatalismo e à fixidez reacionária que a concepção bancária da educação coloca, pensamos que o ambiente de aprendizagem escolar necessita de um espaço constante de interação e de reflexão, visto que este permite o surgimento da dúvida, da evidência, da curiosidade e das relações entre as experiências de vida, os questionamentos e as respostas, configurando um espaço solidário de dialogicidade.

Quanto mais diálogo exista na escola, mais possibilidades de aprendizagens se abrem na construção crítica de novos saberes diante da situação de nosso inacabamento. Esta é a realidade que demonstra uma prática docente democrática com respeito à dignidade e à construção da autonomia dos educandos, ou seja, dos cidadãos, em busca de um processo de emancipação. Assim, Freire (1987) coloca que, “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isso mesmo capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 1987, p. 74).

Refletir a partir das ideias de Freire e de sua ação transformadora, bem como a partir da relação educador-educando na construção da consciência crítica é fundamental, pois permite conhecer mais de perto, por meio do cotidiano escolar, os sujeitos da EJA, suas adversidades sociais, políticas e econômicas vividas por eles.

É notório que, no Brasil, ainda é um grande desafio para os sistemas de ensino ofertar a educação para todos, independentemente da idade, de forma justa e igualitária. Mesmo

sendo um marco histórico, a promulgação da Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 208, que afirma o dever do Estado para a garantia da Educação Básica, obrigatória e gratuita, assegura, inclusive, sua oferta gratuita para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade certa, constituindo um esforço fundamental na construção dos direitos humanos; mas ainda é preciso pensar nas relações entre educação, cidadania e democracia.

O que se constata, hoje, é a ausência do Estado em assegurar políticas educacionais que garantam a Educação como direito, constituindo, assim, uma considerável violação dos direitos humanos. Candau, refletindo sobre isso, coloca:

No entanto, esta realidade convive com violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticas, destes direitos. Na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana. (CANDAUI, 2012, p. 717).

Podemos perceber as diversas situações que se constituem como barreiras na realização da educação em direitos humanos, bem como a construção de políticas educacionais que se pretendam emancipatórias. Precisamos dar visibilidade à promoção ao direito à EJA como estratégia de luta para a realização de uma vida melhor nos lugares. Contudo, devido às omissões e à falta de políticas públicas efetivas dos órgãos competentes, é percebido que a cobertura escolar para esta modalidade ainda é pequena e contribui para a invisibilidade dos sujeitos que ali estão.

As políticas educacionais e seus respectivos agentes constituintes não contemplam a EJA como direito à uma educação continuada, proposta educativa condizente com o ciclo da vida e com as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte, um espaço de resgate de direito e de possível visibilidade social dos alunos.

Por meio de outros relatos apresentados ainda na pesquisa do filme *Fora de Série* (CARRANO, 2018), percebemos as diversas situações que são enfrentadas no cotidiano que se colocam como entraves que impedem a continuidade dos estudos na EJA. Motivos como trabalho, violência, cansaço, dificuldade de transporte e falta de perspectiva imediata são apresentados como causas da evasão escolar. As políticas públicas também não têm contemplado tais aspectos, o que contribui para a negação dos direitos coletivos de acesso aos serviços e aos bens fundamentais para a garantia da totalidade dos direitos humanos. Sobre esse aspecto, destacamos que:

Criar alguns espaços para a continuidade de estudos de jovens e adultos populares, nada ou pouco fazendo para mudar as estruturas que os excluem do trabalho, da vida, da moradia, de sua memória, cultura e identidade coletiva não configurará a EJA no campo dos direitos (ARROYO, 2005, p. 38).

Entretanto, podemos pensar a EJA vinculada a outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. A EJA sempre constituiu um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, mas por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos, com propostas diversas de sociedade e do povo (ARROYO, 2005).

A agenda de formulação de políticas educacionais precisa repensar seu projeto de educação para esta modalidade de ensino, transformando-a em “[...] um campo específico de responsabilidade pública do Estado” (ARROYO, 2005, p. 31), para que possamos ter uma escola que tenha função social, cumprindo com seu papel de formar cidadãos ativos e participativos. Entender as razões que permeiam politicamente o ambiente escolar é complexo, mas necessário para fazer da escola um espaço de resistência e de transformação social.

Apesar de programas de combate à pobreza e ao analfabetismo terem sido levados adiante recentemente, os

investimentos ainda ficam aquém do necessário em relação aos efeitos perversos da inclusão ou da exclusão social e educacional e, principalmente, na efetiva garantia do direito à educação e à educação continuada para jovens e adultos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Questionar a maneira como se apresenta a EJA e o entendimento que se tem sobre essa modalidade de ensino, bem como sua intencionalidade, de modo geral, significa refletir sobre a injustiça, a desigualdade social e a consciência do inacabamento dos sujeitos, apontando para a construção participativa da cidadania, da democracia e dos direitos humanos. Desta forma, este trabalho pretendeu trazer uma contribuição para mantermos em destaque a discussão das utopias necessárias à formação de políticas públicas e à realização de uma educação emancipatória.

Enfatizamos, aqui, que a educação somente como reprodutora do atual modelo de sociedade não contribui para enfrentar as reais necessidades, sempre em formação, dos estudantes da EJA. No sentido freiriano, a educação precisa ser consciente e conscientizadora, estimuladora da continuação dos estudos, e, para isso, é evidente a necessidade de políticas públicas efetivas que levem em conta as especificidades da EJA.

Rever sempre os caminhos possíveis para fornecer estímulos de desejos de resgatar a escolarização negada no passado é essencial, sobretudo em um país em que as diferenças sociais são visíveis, bem como a EJA deveria estar contemplada entre as prioridades para as políticas públicas.

Para concluir, esperamos que a relação do aluno da EJA com a educação continuada e as políticas educacionais seja aquela que produza uma leitura de mundo em que eles, sujeitos/aprendizes, dialoguem com uma realidade que é ao mesmo tempo excludente e includente, conforme já exposto, para produzir caminhos que os levem à luta por uma condição de vida melhor e à uma sociedade igualmente mais justa e contrária aos reacionarismos produzidos

na esteira da globalização capitalista e de seus marcos regulatórios neoliberais.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2022a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” as “incertezas”. **Educação Unisinos**, n. 12, p. 73-81, maio/ago. 2008.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CARRANO, P. C; ANDREIA, C. M; OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez. 2015.

**FORA DE SÉRIE**. 2018. 1 vídeo (91 min). Produção de Paulo Carrano. Disponível em: <https://www.filmeforadeserie.com>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.
- SOUSA, F. C. O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. v. I, n. 2, p. 56-69, mar./ago. 2007.
- TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



## CAPÍTULO 12

# A PRÁTICA CURRICULAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Marta Martins de Oliveira  
Marcela Lorenzoni

### INTRODUÇÃO

A Deficiência Intelectual (DI) é caracterizada por limitações do indivíduo, ou seja, por limitações das habilidades mentais gerais, que estão ligadas à inteligência, como atividades que envolvem raciocínio, planejamentos e resolução de problemas. O indivíduo com DI apresenta o funcionamento intelectual abaixo da média e possuem limitações significativas em, pelo menos, duas áreas de habilidades, que são: aprendizagem e autogestão em situações da vida, da comunicação, da linguagem, e da socialização. Segundo as estatísticas, a prevalência maior da DI é no sexo masculino, tanto nos adultos quanto nas crianças e nos adolescentes.

Mediante a evolução do processo educativo, este tornou-se instrumento de inclusão social, garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 44), dentre outras; e se faz uma questão pertinente em debates sobre inclusão que norteia as particularidades do processo educativo de pessoas com Deficiência Intelectual, principalmente a respeito do ingresso, da permanência e da conclusão nesta etapa da educação.

Sabendo que poucas pessoas com DI conseguem ingressar, permanecer e concluir o Ensino Superior e, mediante a necessidade de explorar melhor a temática, unindo conhecimentos de diversas áreas, o estudo justifica-se pela necessidade de medidas

interventivas multiprofissionais que contribuam para promover a inclusão dessa população.

Nesse sentido, o estudo tem por objetivo analisar os aspectos de inclusão no Ensino Superior de estudantes com DI. Para tal, o trabalho visa apresentar a Deficiência Intelectual (conceitos, diagnóstico e desafios); destacar a legislação nacional inclusiva; caracterizar inclusão e Ensino Superior, bem como os desafios dessa questão, além de expor o sistema educacional do município de Vargem Alta, assim como o Plano Municipal de Educação e apresentar a proposta multiprofissional de intervenção criada pelos autores deste estudo.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste estudo foi por meio de revisão a cerca do tema, considerando como objeto de pesquisa alunos com deficiência intelectual. Para tanto, foram selecionados estudos, periódicos, trabalhos acadêmicos, artigos, livros, publicações e pesquisas acerca do tema e de seus aspectos relevantes, utilizando a palavras-chave: educação, Deficiência Intelectual e preparação dos profissionais da educação, em bases de dados como Scielo e bibliotecas virtuais.

Após a pré-seleção, foi feita a revisão literária, incluindo a leitura analítica dos textos, pontuando as questões relevantes que compunha os objetivos propostos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **DI – História, conceito, sintomas e tratamento**

O transtorno do Desenvolvimento Intelectual, ou Deficiência Intelectual, até o século XVIII, era confundida com retardo mental e idiotia, tratada exclusivamente pela medicina por meio da institucionalização, ou seja, todas as pessoas com deficiências eram

enviadas para um lugar específico, distante de suas famílias, e permaneciam isolados da sociedade.

A pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade de aprender, de entender e de realizar atividades do dia a dia, muitas vezes seu comportamento equipara-se à uma idade menor em relação à sua atual. Com relação ao diagnóstico, a D.I não é uma doença A tríade sintomática composta pelo transtorno, na maioria dos casos, é percebida logo após a criança ingressar no ambiente escolar, uma vez que, nesse momento, os sintomas ficam evidenciados e resultam em dificuldades de aprendizagem.

Com relação ao tratamento, dependerá de cada caso. Exames complementares são feitos e, de acordo com o resultado, alguns indivíduos podem tomar medicamentos.

### **Legislação nacional inclusiva**

O desenvolvimento do processo de educação de pessoas com deficiência começou na Europa, porém em caráter assistencialista e segregacionista. Os estudantes tinham por destino escolas especiais ou instituições que se limitavam a tentar adequá-los ao modelo de normalidade estabelecido (DUPIN; SILVA, 2020, p. 11).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início durante o Império, com a criação de duas instituições: a do Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) e a do Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES) (MIRANDA 2008 apud SANTOS; VIEIRA, p. 35). Porém, em 1988, a Constituição Federal assegurou que a educação é um direito fundamental de todos, firmando um compromisso, também, de oferecimento de atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência.

Dentre a legislação que versa sobre a temática, pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 17), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2,

de 11 de setembro de 2001), a Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a lei de amparo à pessoa com autismo (Lei nº 12.764/12). (SANTOS; VIEIRA, p. 35).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, estabeleceu um sistema equivalente à Educação Inclusiva, no capítulo V, sessão da Educação Especial,

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20 apud SANTOS; VIEIRA, on-line)

O Brasil, objetivando a Educação Inclusiva, criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria 948/2007, e “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades [...]” (BRASIL, 2008, p. 15 apud SANTOS; VIEIRA, on-line).

O documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva segue orientando:

[...] acesso ao ensino regular, com aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação. (BRASIL, 2008, p. 15 apud SANTOS; VIEIRA, on-line)

Em 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146/15, que fundamenta e embasa ações inclusivas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) objetiva a igualdade e o exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

Sobre o direito à educação, o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases esclarece que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas a ações inclusivas. Nesse sentido, são destacadas algumas exposições do artigo:

[...] II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...].

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; [...].

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; [...].

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 13.146/15 apud SANTOS; VIEIRA, on-line)

Diante do aparato legislativo, pode-se dizer que a movimentação em defesa da inclusão compreende ações em vários aspectos (cultural, pedagógico, social e político), observando o direito à educação por meio do qual o aluno pode participar, aprender e socializar, sem diferenças excludentes. A Educação Inclusiva está fundamentada nos Direitos Humanos (igualdade e justiça) (POLÍTICA NACIONAL DE

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008 apud TEED, 2012).

Diante do SEESP/SEED/MEC (2010 apud TEED, 2012), a escola é inclusiva quando utiliza novas práticas visando a equidade, a participação e o progresso de todos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um atendimento que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/SEED/MEC, p.17, 2010 apud TEED, 2012, p. 34).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico, denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. (SEESP/SEED/MEC, p. 17, 2010 apud TEED, 2012, p. 34).

### **Inclusão e Ensino Superior: desafios e dificuldades**

O movimento a respeito da inclusão escolar na Educação Básica mediante o subsídio de leis e de decretos, como o a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tem alcançado o nível superior, com expressiva procura por parte de pessoas com deficiência pelo direito de ingressar e de permanecer na universidade, provocando mudanças ideológicas e de práticas pedagógicas.

Conforme Moreira, Bolsanello e Seger (2011, apud POKER; VALENTIN; GARLA, 2018), o Ensino Superior precisa incorporar as exigências ao que concernem alunos com necessidade especiais:

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão

chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico. (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014, p. 32 apud POKER; VALENTOM; GARLA, 2018, on-line)

Pesquisas sobre acesso e permanência de pessoas com Deficiência Intelectual no Ensino Superior se centra na Educação Superior ser um direito de todos, que possibilita ao sujeito a inclusão social, pela continuidade da escolaridade visando a profissionalização. (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2011 apud AGUIAR; SILVA; SANTOS, 2017).

As interações sociais pedagogicamente trabalhadas em locais de aprendizagem criam contextos que desmistificam a Deficiência Intelectual, demonstrando que esta deve ser compreendida como um fenômeno social, como propôs Vygotsky (1995).

Para Vygotsky (1995, p. 17 apud AGUIAR; SILVA; SANTOS, 2017, on-line), “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência”. O Ensino Superior, porém, enfrenta alguns desafios em receber e em manter os alunos com Deficiência Intelectual. Segundo Semionato (2011 apud AGUIAR; SILVA; SANTOS, 2017), o grande desafio é ideológico: desconstrução da ideia de que o deficiente intelectual é alguém ineficiente. Devem ser construídas possibilidades de ingresso, assim como adaptações de currículos.

Sousa, Caixeta e Santos (2011 apud AGUIAR; SILVA; SANTOS, 2017) afirmam que o ingresso da população de pessoas com deficiência no Ensino Superior é uma condição necessária para que possam avançar no desenvolvimento psicossocial, visando a formação profissional. Acrescentam Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 141 apud POKER; VALENTIN; GARLA, 2018, on-line), ainda, que

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem,

desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes.

Os desafios para ingresso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior compreendem recursos pedagógicos, práticas pedagógicas, multiplicação de informações para a comunidade, capacitação e instrução para professores, assim como apoio institucional. (POKER; VALENTIN; GARLA, 2018).

Outro desafio exposto é a certificação acadêmica dos alunos com Deficiência Intelectual. Segundo Szymanski, Iacono e Pellizzetti, este já é um problema enfrentado nos anos antecedentes a esse nível de escolaridade que a Legislação aponta.

O disposto no Art. 59, II, da LDB nº 9394/06, com relação à terminalidade, prevê certificação de Ensino Fundamental para alunos com “grave deficiência mental ou múltipla” que não se apropriaram da leitura, da escrita e do cálculo, como base para novas aprendizagens - como preceitua o Art. 32 da LDB. Essa certificação ocorreria por meio de emissão de histórico escolar diferenciado (IACONO, 2004 apud SZYMANSKI; IACONO; PELLIZZETTI, 2009, on-line)

Segundo os autores, a terminalidade no Ensino Superior implica grandes preocupações aos professores, retomando a questões de outros aspectos, discutidas, também, nos segmentos educacionais anteriores, como objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. (SZYMANSKI; IACONO; PELLIZZETTI, 2009).

Apesar de grandes desafios, cabe ressaltar que a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Superior, assim como sua permanência, é um momento histórico-cultural desafiador e uma tarefa complexa que deve gerar atitudes objetivando a eliminação de barreiras para a participação desses indivíduos na esfera social (POKER; VALENTIN; GARLA, 2018).

## **O município de Vargem Alta - ES: breve histórico e as diretrizes educacionais (Plano Municipal de Educação)**

A criação do Município de Vargem Alta está ligada à história do Município de Cachoeiro de Itapemirim. A colonização deste município ocorreu com a chegada dos imigrantes italianos na segunda metade do século XIX, na época do Segundo Império (D. Pedro II).

O principal fator que motivou a colonização da região foi a promessa de doação de terras, dotadas de um clima apropriado à adaptação dos imigrantes europeus.

Os portugueses estabeleceram-se na região, em fazendas nas quais a mão-de-obra escrava era utilizada para a prestação de serviços. (VARGEM ALTA, 2015, p. 14)

Os aspectos gerais do município de Vargem Alta – ESA compreendem os seguintes aspectos: população estimada (2014): 20.944 habitantes; área: 413.631 km<sup>2</sup>; densidade demográfica (hab./km<sup>2</sup>): 46,25; unidades de saúde: 8 unidades; escolas municipais: 23 unidades; escolas estaduais: 3 unidades; escolas particulares: 2 unidades.

Com relação à Educação, de acordo com a prefeitura (2015), Vargem Alta vem implementando políticas e, em especial, políticas educacionais, que visam atender às necessidades da sociedade em geral. Atualmente, o município tem viabilizado o desenvolvimento do processo educativo, por meio de diversas instituições de ensino, conforme descritas: 15 unidades educacionais de Educação Infantil; o Ensino Fundamental possui 16 estabelecimentos de ensino, sendo 10, escolas de Ensino Fundamental da zona rural, unidocentes e pluridocentes e 6 escolas de Ensino Fundamental, na zona urbana. (VARGEM ALTA, 2015, p. 14)

A cidade conta com um Plano Municipal de Educação, que possui validade de dez anos a partir da data de publicação, ou seja, 2025. Os objetivos do Plano de Educação destacados no documento oficial são:

- 1) Garantir às crianças, à juventude e às pessoas adultas boas condições de acesso e de permanência nas modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
- 2) Assegurar a efetiva aprendizagem dos estudantes, envolvendo o domínio dos aspectos Sócio-cognitivo-afetivo e cultural;
- 3) Promover a atuação de uma gestão escolar democrática;
- 4) Garantir adequação do currículo escolar de acordo com as especificidades locais;
- 5) Valorizar o profissional da educação da Rede Municipal de Ensino, investindo na sua formação e na melhoria nas condições de seu salário;
- 6) Estreitar o relacionamento entre escola e família;
- 7) Valorizar a educação do campo com incentivos de melhoria do acesso e da permanência na escola;
- 8) Implementar mecanismos para desenvolver ações voltadas à diversidade;
- 9) Assegurar o atendimento escolar aos estudantes público-alvo da Educação Inclusiva até o Ensino Médio, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, respeitando suas necessidades e especificidades.

Sobre o Ensino Médio, foi realizado o diagnóstico que se segue:

De acordo com o Plano Nacional de Educação é preocupante o reduzido acesso da população brasileira ao ensino médio, embora as estatísticas demonstrem que a demanda vem aumentando a cada ano.

O município de Vargem Alta conta, atualmente, com três instituições que ofertam o Ensino Médio, sendo este de responsabilidade da esfera estadual, conforme estabelece a Constituição Federal e a LDB nº 9.394/96 e com 2 escolas particulares, sendo uma um polo de Faculdade à Distância. Há uma necessidade de ingresso dos jovens no mercado de trabalho cada vez mais cedo.

De acordo com a Emenda Constitucional nº 14, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, é dos Estados a

responsabilidade, a manutenção e o desenvolvimento do Ensino Médio.

Hoje, a oferta mais adequada seria com as modalidades regulares e EJA – Educação de Jovens e Adultos, uma vez que muitos adultos sentem necessidade em retornar aos estudos. Porém, as dificuldades impedem que o façam, porque a grande maioria dos estudantes precisa trabalhar. (VARGEM ALTA, 2015, p.14)

O levantamento dos dados verificou que, do total de pessoas inclusivas em idade escolar do município, um número pequeno tem acesso à escolaridade, fato que pode ser justificado pela falta de informação de muitas famílias a respeito das leis de inclusão. A prefeitura ressalta que:

No ano de 2008 foi implantado o Programa de Apoio Multidisciplinar Educacional, com uma equipe de profissionais (Coordenadora, Fonoaudiólogo e Psicopedagogo) instalados na Secretaria Municipal de Educação, os quais são responsáveis pela assessoria dos alunos inclusos, além da disposição dos recursos e materiais fornecidos pelo MEC. (VARGEM ALTA, 2015, p. 14).

No que concerne à Educação Superior, o relatório discorre o seguinte diagnóstico:

Dentre os muitos problemas enfrentados pela sociedade brasileira, capixaba e vargem-altense, é considerável o índice de jovens com baixa escolaridade, que reflete diretamente na inserção do mercado de trabalho. Dessa forma, a Educação Superior constitui-se em um fator estratégico para o posicionamento da região, bem como do país na geração de riquezas através do domínio de conhecimentos. O município de Vargem Alta, por se localizar numa região rural, encontra-se ainda em uma situação desprivilegiada com relação ao Ensino Superior, pois grande parte da população que finalizou o Ensino Médio não está cursando este segmento de ensino. (VARGEM ALTA, 2015, p. 14)

## Proposta multiprofissional

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. (VYGOTSKY, 1991, p.55 apud TEED, 2012, p. 34).

Velasques (2001 apud TEED, 2012) afirma que a aprendizagem é o instrumento pelo qual valores, conhecimentos e comportamentos são alcançados ou alterados por serem produtos de experiências e de formação. As interpretações dependem das diferentes teorias de aprendizagem.

“A teoria piagetiana aponta para a troca do organismo com o meio através da ação, física e mental. A inteligência é então definida como processo dinâmico de ação executada entre objeto e sujeito.” (PAN, 2008, p. 67 apud TEED, 2012, p. 35).

Segundo Piaget, o ser humano, ao nascer, possui apenas as condições biológicas necessárias para construir a sua inteligência. Para Piaget, herdamos igualmente o funcionamento intelectual, ou seja, o modo pelo qual o sujeito, ao estabelecer trocas com o meio em que vive, constrói o conhecimento. (MANTOAN, 1989, p. 129 apud TEED, 2021, p. 35).

Diante do contexto da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Superior e observando o diagnóstico da Educação Especial do município de Vargem Alta - ES, os autores do presente estudo propõem a composição de uma equipe multiprofissional que terá como objetivo principal: acompanhar o processo de aprendizagem de alunos com DI. no Ensino Médio para transição deste ao Ensino Superior. Para tal, são propostas experiências de aprendizagem diferenciadas, aquisição de princípios e de valores por meio da interação social e de perspectivas de oportunidades profissionais.

A equipe primária será composta de professores, de pedagogos e de psicopedagogos que, unidos, constituirão uma equipe multiprofissional multiplicadora e capacitada para

ministrar cursos de extensão, trimestralmente, para auxiliares de ensino e para professores do Atendimento Educacional Especializado, além de, semestralmente, para professores de salas regulares (que atendem alunos com DI), utilizando o espaço físico da instituição de ensino, materiais pedagógicos adequados e tecnologias que capacitarão ao corpo docente e à equipe pedagógica das instituições a auxiliarem os estudantes com Deficiência Intelectual no processo inclusivo no Ensino Superior.

Beauchclair (2009 apud CARVALHO, 2017) afirma que a Psicopedagogia é uma área de conhecimento interdisciplinar que faz uso da integração e da síntese de diferentes disciplinas, como a Psicologia, a Filosofia, a Pedagogia e a Neurologia, entre outras, para entender melhor as principais dificuldades no processo de aprendizagem, atuando com medidas profiláticas e terapêuticas.

Segundo Dornelles e Watzlawick (2016, on-line), “o pedagogo é o profissional que irá mostrar aos educadores como atuar junto a esta diversidade cultural, social e cognitiva”.

Memória é a aquisição, a formação e a conservação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem só se “grava” aquilo que foi aprendido, a evocação é também chamada recordações. Só lembramos aquilo que foi aprendido. (IZQUIERDO, 2002. p. 9 apud BORGES, 2016, p.9).

Portanto, a proposta da autora é a de uma equipe multiprofissional que, de fato, atuará em intervenções no processo educativo de estudantes com Deficiência Intelectual matriculados no Ensino Médio, para que estes tenham acesso e permaneçam no Ensino Superior, adquirindo conhecimentos científicos e vivendo experiências para que o processo inclusivo aconteça de fato.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo inclusivo de estudantes com Deficiência Intelectual no Ensino Superior apresenta diversos desafios que precisam ser

analisados. Nessa perspectiva, o estudo elucidou a respeito da Deficiência Intelectual, incluindo diagnóstico, conceitos e desafios e apresentou a legislação atual sobre Educação Inclusiva, bem como a relação entre Ensino Superior e inclusão apresentou o diagnóstico educacional da cidade de Vargem Alta – ES. Por fim, a pesquisa também elucidou sobre o programa de equipe multiprofissional criado pela autora para ser uma equipe primária multiplicadora de intervenção no contexto apresentando.

## REFERÊNCIAS

CAIXETA, Juliana Eugênia. *et al.* **Deficientes intelectuais, por que não estão nas Universidades?**. Investigação Qualitativa em Educação. Salvador, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1384-Texto%20Artigo-5406-1-10-20170702%20(1).pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

CARVALHO, Jéssica Vanessa Silva de. **Intervenção psicopedagógica frente à deficiência intelectual: um estudo de caso**. Pdf. João Pessoa, 2017. Disponível em:< <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15526/1/JVSC01122017.pdf>>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

DORNELLES, Jaqueline Antonelli; WATZLAWICK, Jaqueline Aparecida de Arruda. A intervenção do pedagogo na capacitação de professores para inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Cadernos PDE**. Vol. 1, 2016. Disponível em:< [http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_unicentro\\_jaquelineantonellibaptistadornelles.pdf](http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_jaquelineantonellibaptistadornelles.pdf).. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã. SILVA, Michele Oliveira da. Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**. Edição especial. Vol 10. Nº 29. p. 65. 2020. Disponível em :< <http://revistaispsr.com/v10n297690.pdf>>. Acesso em 10 de setembro de 2021.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. **Psicol. Esc. Educ.**, Vol. 22, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?lang=pt..>>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; IACONO, Jane Peruzo; PELLIZZETT Ivete Goinski. **Deficiência intelectual e inclusão no ensino superior: novos desafios**. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/135.pdf>>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

TEED, Samantha. **Crianças com deficiência Intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. Pdf. Americana. 2012. Disponível em: <[https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Samantha-T%C3%A9dte.pdf](https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samantha-T%C3%A9dte.pdf)>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

VARGEM ALTA, **Município de. Lei nº 1. 114 de 23 de junho de 2015**. Vargem Alta/ES, 2015. Disponível em: <[http://www.vargemalta.es.gov.br/uploads/Arquivo/Documents/DIA/dia\\_edicao\\_643\\_29\\_6\\_2015.pdf](http://www.vargemalta.es.gov.br/uploads/Arquivo/Documents/DIA/dia_edicao_643_29_6_2015.pdf)>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.



## CAPÍTULO 13

# TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PROMOVENDO A EQUIDADE NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

José Luciclécio Vitorino

### INTRODUÇÃO

Nossa sociedade tem mudado cada vez mais em função das tecnologias ao seu redor, somos bombardeados constantemente pelas informações que chegam a todo o momento, e, de forma gigantesca, vem transformando a forma de agir, de pensar e de viver em sociedade. O que antes eram barreiras, hoje, foi rompido pela ação das TICs, unindo não só países, mas pessoas em um só território, constituído em espaços desterritorializados. Mediante ao grande desenvolvimento tecnológico que vem se apresentado na sociedade contemporânea, principalmente em decorrência da covid-19, que acelerou esse processo, é importante pensar e discutir sobre os benefícios do uso das ferramentas tecnológicas na construção do conhecimento.

As tecnologias são artefatos que viabilizam ações, serviços, produtos, processos que ampliam as possibilidades de comunicação de um para um, um para muitos e de muitos para milhares, produz textos em diferentes tempos e lugares, registra, compila dados com precisão e velocidade, localiza lugares através do georreferenciamento, capta e trata imagens, produz inteligências individuais e coletivas. (ANJOS e SILVA, 2018, p.3)

O presente estudo nasceu de uma reflexão sobre o porquê utilizar os recursos tecnológicos e o que se pretende atingir, a

importância do uso pedagógico das tecnologias, de forma significativa, criativa e inteligente, considerando-se um recurso auxiliar na prática pedagógica dos professores.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, obteve-se dos dados por meio de um questionário misto, composto de perguntas abertas e fechadas, aplicado a professores do Ensino Fundamental das escolas municipais Rui Barbosa, em Panelas - PE e Padre Ibiapina, em Jurema - PE, pois, conhecendo as dificuldades e as barreiras enfrentadas pelos docentes em manusearem de maneira eficaz as TICs para ministrarem suas aulas. Considera-se importante ao professor conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo, por meio de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar e da transformação do aluno como sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Para a realização do presente estudo, foram analisados diversos artigos, publicações e dissertações produzidos nos últimos anos, relativos às áreas das TICs.

## **JUSTIFICATIVA**

Uma das grandes dificuldades dos docentes em ministrar o processo de ensino-aprendizagem são as grandes distrações existentes em nossa volta, que ficaram mais acentuadas ainda com o cenário da pandemia de covid-19, que se alastrou por todo o mundo. A partir desse contexto, fez-se necessário o uso das tecnologias e, com isso, houve o aumento das distrações entre os estudantes e o conteúdo ministrado, pois tem-se tornado uma competição injusta devido à ampla gama de atrativos oriundos da tecnologia. Esta pesquisa, sendo assim, busca dar um norte para os professores usarem essas ferramentas em prol do seu objetivo principal: mediar o conhecimento e fazer com que ele seja aproveitado pelos docentes.

## **OBJETIVO GERAL**

Analisar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo educacional das crianças do Ensino Fundamental e a contribuição que elas trazem para promover a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar as ferramentas tecnológicas existentes como artefatos que nos auxiliam no processo de construção do conhecimento;

Enumerar as dificuldades enfrentadas no uso das tecnologias pelos docentes;

Descrever as mudanças da prática pedagógica dos docentes e do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em decorrência da covid-19;

Demonstrar que a capacitação dos docentes concernente ao uso das TICs podem ampliar as possibilidades do professor ensinar e do aluno aprender.

## **REFERENCIAL TEÓRICO:**

Sabe-se que o livro, o jornal, a televisão, as revistas e o computador, bem como outros meios de comunicação, apresentam contribuições significativas, tendo o papel de construir conhecimentos e de proporcionar aos estudantes a análise, a compreensão e o julgamento dos acontecimentos; alguns de maneira mais expressiva e rápida, outros, de forma mais lenta e menos impactante. Isto só nos faz refletir sobre os recursos didáticos utilizados na educação, principalmente os recursos tecnológicos.

Para Lorenzato,

Os recursos interferem fortemente no processo de ensino e aprendizagem; o uso de qualquer recurso depende do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida, visto que a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o ensino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento. (LORENZATO, 1991, p. 7)

O campo de aprendizagem é amplo e varia de pessoa para pessoa, pois há estudantes que têm facilidade de aprender com determinado método e outros sentem certa dificuldade, pois os humanos aprendem à medida em que vão interagindo e utilizando as inteligências múltiplas. Torna-se imprescindível valorizar que “todos poderão aprender” (GARDNER, 1995, p.31) por meio dos diferentes estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas de cada aluno.

Segundo Gardner (1995, p.21), a teoria das inteligências múltiplas sugere abordagens de ensino que se adaptam às ‘potencialidades’ individuais de cada aluno, assim como à modalidade pela qual cada educando pode desenvolver melhor o processo de aprendizagem. Levando em consideração a forma de interagir dos estudantes, podemos notar que, quanto mais as suas múltiplas inteligências estiverem sendo estimulados, mais o conhecimento será construído.

LIBÂNEO afirma que: “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem” (2007, p. 309). Para as escolas e educadores, a necessidade criada pelo uso das TICs é a de saber como aplicar todo o potencial existente no sistema educacional, especialmente nos seus componentes pedagógicos e nos processos de ensino e de aprendizagem. As escolas têm percebido a importância das tecnologias para a aprendizagem na atualidade, portanto, pensar no processo de ensino e de aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade. As TIC apreendem

um grande significado para a sociedade da informação, uma vez que não estão ligadas apenas à informática ou aos instrumentos tecnológicos, mas têm forte relacionamento com os meios disponíveis no mercado econômico, como também com os métodos educacionais e de comunicação, entre outros arranjos sociais.

O uso das TIC no ensino-aprendizagem configura um elemento a mais para o docente promover uma discussão crítica e inovadora em sala de aula, pois não é fácil para o professor competir com as inúmeras distrações existentes. Além disso, não podemos fechar os olhos para a realidade, visto que os estudantes estão cercados por um ou por vários equipamentos tecnológicos, seja no âmbito escolar, na rua ou em casa, sempre terão essa interação tecnológica. Damasceno explica sobre os meios tecnológicos, dizendo que:

Quando se fala em recursos tecnológicos, pensa-se logo na televisão, no telefone e, principalmente, no computador. Mas em se tratando de educação qualquer meio de comunicação que completa a ação do professor é uma ferramenta tecnológica na busca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Exemplos disso são: o quadro negro e o giz, umas das ferramentas mais antigas e mais usadas na sala de aula. (DAMASCENO, 2010, p. 2).

Assim, fica claro que, o modo que os estudantes estão constantemente entrelaçados pelos meios tecnológicos, por mais simples que eles sejam, e já que conseguem utilizá-los de forma eficaz e prática, mesmo sem ter um uso pleno na construção do seu conhecimento. Isso mostra que o estudante do século XXI deixou de ser aquele sujeito passivo, que só recebe informações, e passou a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Piaget (1985), o conhecimento se apresenta em saber-fazer, em que o mundo representa nossas interações com o outro em termos de valores e de normas. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser compreendido no contexto da ação e do social, no qual o sujeito passa a ser o agente entre o psicológico e o social.

Os estudantes chegam às escolas com celulares de última geração e compreendem a funcionalidade deles, os diversos aplicativos e a linguagem que o professor, muitas vezes, desconhece e torna-se uma enorme barreira para eles, por não terem conhecimento e por não saberem usar tais ferramentas, bem como terem o acesso limitado a elas, e isso acaba os deixando frustrados, logo, abandonam parcial ou totalmente o uso das TICs no seu ensino. E, ainda, existem outros que, por não terem uma formação adequada ou a falta de uma formação, acabam rejeitando usá-las ao ministrar suas aulas. Percebe-se que, para esse educador, ainda é muito difícil aceitar essa enchente de mudanças que, inicialmente, ao invés de contribuir, acabaram por desnortear muitos setores da humanidade. Atualmente, ainda existem muitos professores, gestores e familiares que não enxergam as tecnologias como uma abordagem significativa de ensinagem. Eles não entendem bem como usá-las e, por isso, não percebem que, por meio de instrumentos tecnológicos como a internet, é “possível buscar, processar e armazenar um grande volume de informações e arquivos.” (BALADELI *et al.*, 2012, p. 160).

O educador precisa se abrir a esse formato novo que se apresenta e que, muitas vezes, bate à sua porta. A partir dessa aceitação, ele compreenderá que a escola também mudou e que precisa de pessoas capazes de introduzir novos paradigmas no seu processo formador, como afirma Baladeli *et al.*, quando diz que a escola deve ser vista como:

Espaço para disseminação de conhecimento historicamente produzido representa a primeira esfera de contato entre o sujeito e esse conhecimento científico. Assim, recai sobre ela a emergência na adequação de paradigmas a fim de que possibilite a formação de sujeitos consoantes com a realidade de uma sociedade globalizada. Dito de outro modo, a escola, como espaço *sui generis* para de formação humana, não pode estar alheia aos acontecimentos e da realidade vivenciada na sociedade, isso porque ela própria compõe essa sociedade. (2012, p. 162)

A partir das concepções que os alunos têm sobre as tecnologias, sugere-se que as instituições educacionais elaborem, desenvolvam e avaliem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

Para MORAES, “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”. (MORAES, 1997). Visto que está sendo descentralizado o professor como dono do saber e que está se assumindo um novo papel de mediador, ele precisa adquirir habilidades pedagógicas e técnicas, o que exige uma formação inicial e um acompanhamento na prática pedagógica. De acordo com Iahnke (*et al.*, 2010), a mudança do professor:

[...] terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias. A redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou à distância. (p.11-12)

Como foi mencionado, o professor não é mais visto como dono do saber. Esse conhecimento foi desmistificado, Tornando-se um mediador e norteador dos conhecimentos criados, desenvolvidos e adquiridos pelos estudantes, sendo um elo entre educador e educando, mas de forma que ambos estão aprendendo juntos. Muitos professores não levam em conta a experiência que os alunos já trazem consigo e não estimulam a discussão sobre o que eles aprendem em casa, por meio da rua, da TV, do rádio, das revistas e da internet. Os meios de comunicação: informática, revistas, televisão e vídeo têm, atualmente, grande poder pedagógico, visto que se utilizam da imagem e apresentam conteúdo com agilidade e interatividade. Mas, para que isso aconteça, é preciso vencer algumas barreiras, quebrar paradigmas entre o medo e a falta de conhecimento em manusear as TICs, seja para ministrar suas aulas

ou para desenvolver trabalhos e atividades como os estudantes. Sendo assim, é necessário que os docentes se atualizem e busquem, cada dia mais, entrar em sintonia com essas e outras tecnologias que o mundo globalizado vem inundando a todos, verifiquem quais as ferramentas mais acessíveis para seus estudantes, se aperfeiçoem nelas e desenvolvam atividades juntamente com discentes. Então, torna-se cada vez mais urgente que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Como a educação e a comunicação são indissociáveis, o professor pode utilizar-se de um aparato tecnológico na escola, visando a transformação da informação em conhecimento, de modo a desenvolver, assim, um conhecimento mútuo em ambos.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Uma das primeiras abordagens foi o estudo bibliográfico, a partir de referências teóricas publicadas em meios impressos e eletrônicos. Com a seleção para o estudo, foi recorrido a livros, a artigos e a dissertações publicados sobre o tema docente de História e o uso das TIC, seguindo a pesquisa quantitativa com levantamento de dados junto às professores das escolas já citadas, nas quais foi aplicado um questionário para professores do 1º ao 9º ano das unidades escolares do Ensino Fundamental, para o qual foi passado um questionário semiestruturado com perguntas fechadas e abertas, relativas à formação profissional do docente, ano que lecionam e, depois, itens que abordaram o uso das TICs na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando utilizada com significado e com critério, a tecnologia pode contribuir para a produção do conhecimento e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da pesquisa realizada, verificou-se, graças ao relato dos professores, a importância do uso das TICs para gerar aumento

do interesse, participação e motivação dos alunos, aprendizagem mais significativa e uma aula produtiva e dinâmica, facilitando a problematização dos conteúdos. E, a manter o estudo como foco, foi apresentado, também, como compreender a relação entre a educação e as novas tecnologias no processo evolutivo do ensino e da aprendizagem na sociedade contemporânea, como estabelecer a relação entre a educação e as novas tecnologias. Percebe-se, ainda, que as escolas precisam se objetivar quanto ao uso das tecnologias e facilitar o acesso aos educandos e educadores. Por outro prisma viu-se que o papel exercido pelo professor, antes, era o de detentor do conhecimento, mas que, após o desenvolvimento tecnológico, notou-se, um mediador de aprendizagem, pois o educador deve agregar a sua experiência de vida profissional às proposições do mundo moderno.

O estudo, a partir das fontes analisadas, demonstrara que, apesar das grandes dificuldades na utilização das ferramentas tecnológicas, do tempo reduzido, da falta de acessibilidade, na escola ou em casa, da conexão ruim, da falta de conhecimento em manusear as ferramentas, e para o docente tem se tornado desafiador, no entanto o que se sucedem são medidas que se abrem os campos da ação. Cada situação desconhecida exige uma atitude nova e um novo comportamento. Quanto mais arriscamos, mais ficamos sujeitos a enfrentar situações cada vez mais complexas, só quem não arrisca não comete erros e não acerta, ficando paralisado, sem o impulso da ação.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Alexandre Martins e SILVA, Glauca Eunice Gonçalves **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação: Sociedade da Informação, cultura digital e TICs na educação.** educapes.capes.gov.br, u.1, p.2-27, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429662/2/Tecnologias%20Digitais%20da%20Informa%C3%A7%C3>

%A3o%20e%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20%28TDI  
C%29%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 14  
nov. 2022.

BALADELI et al. **Desafios para o professor na sociedade da informação**. Educar em Revista, Curitiba. Editora UFPR, n. 45, p. 155-165, jul. – set. 2012.

DAMASCENO, R. **A Resistência do professor diante das Novas Tecnologias**. (2010) Disponível em: <http://www.meuartigo.br/brasilecola.com/educacao/a-resistencia-professor-diante-dasnovastecnologias.htm>. Acessado em 20/07/22.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LODRINA. Universidade Estadual de Londrina- PR Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Aneped Sul 2010 Educação Ubíqua: **a Tecnologia dando suporte ao processo de Ensino-aprendizagem em qualquer lugar, em qualquer instante**, 2010 CDROM

LORENZATO, S. **Porque não ensinar geometria?** Educação Matemática em Revista. Sociedade brasileira em Educação Matemática – SBEM. Ano III. 1º semestre 1995.

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

PIAGET, J. **O possível e o necessário**. Evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes médicas, v. 1, 1985.

## CAPÍTULO 14

### AS RELAÇÕES DE GÊNERO, FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR.

Ilka Rejane Barros Melo de Medeiros

#### INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição de grande significado na vida dos indivíduos, é um local de encontro que impulsiona a troca de conhecimentos e de descobertas; é o primeiro espaço social fora da família, em que a criança se insere, ocorrendo, a partir daí, um enriquecimento na formação de sua identidade pessoal (ROCHA; FERRIANI; SOUZA, 2000). Durante a adolescência, a escola representa um importante centro de ampliação da socialização: um espaço que proporciona o estabelecimento de uma ampla rede de relações interpessoais, viabilizando ao adolescente a expansão de sua identidade para além da família. No entanto, a educação, no contexto da sexualidade, não é apenas dever da escola, é, também, papel dos pais e da família.

Atualmente, as instituições educacionais enfrentam dificuldades de abordar temas relativos à sexualidade a partir de um enfoque sociocultural. A relevância da temática não é questionada pelos educadores, porém a maioria não se predispõe a assumir a responsabilidade de fazê-la, fazendo surgir uma carência de profissionais. É fato que os educadores que se dispuserem a aprimorar seus conhecimentos sobre sexologia, sexualidade e educação sexual farão um grande diferencial.

Estudos científicos sobre a sexualidade humana comprovam que o trabalho em Educação Sexual, ao contrário do que muitos imaginam, não estimula a atividade sexual, não antecipa a idade do primeiro contato sexual e nem aumenta a incidência de gravidez

ou de aborto entre adolescentes. A Educação Sexual contribui para que crianças e adolescentes se tornem mais conscientes e responsáveis. Ao terem conhecimento sobre seus corpos e seus direitos sexuais, os indivíduos ampliam a percepção do mundo em que vivem e isso ajuda a aprofundar e a refletir sobre a forma como a sexualidade se apresenta em sua cultura.

Apesar de a Lei de Diretrizes de Base (LDB) regulamentar que é dever da família e, sobretudo, do Estado favorecer o pleno desenvolvimento do educando, e de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordarem a sexualidade – orientação sexual – como um dos temas transversais, as escolas ainda têm dificuldade ou relutância para incluí-la como uma de suas intervenções pedagógicas. Alunos atualizados sobre sexualidade têm mais capacidade de refletir e de tomar decisões sobre as questões relacionadas à sexualidade. Assim, torna-se essencial que a família, a sociedade, a escola, o aluno e o professor estejam preparados para receber os alunos em sua diversidade sexual, atendendo a cada pessoa como única em forma e essência, em gênero e sexualidade, em orientação e manifestação do gênero.

É sabido que a homossexualidade ocorre em ambos os sexos, porém o lesbianismo ainda tem menos notoriedade devido a fatores culturais, pois o sistema masculino fetichista enxerga ter duas mulheres na mesma cama como algo prazeroso, alimentando ideias, de certo modo, doentias de tê-las como amantes. Mediante a isso, a sociedade não estigmatiza tanto a intimidade sexual entre mulheres como faz em relação aos homens.

Ao nascer, o ser humano não traz a condição de ser hetero ou homossexual, pois tais manifestações da orientação sexual surgem normalmente na puberdade, mas como este sujeito é visto socialmente

é uma questão cultural que varia de povo para povo e que muda ao longo do tempo dentro de uma mesma sociedade, é algo natural, sem causa definida e encontrada em todos os povos. (MOTT, 2003)

Ao longo da história, a homossexualidade teve uma relação direta entre o que se conhecia como doenças e como desvios da sexualidade, não considerando o indivíduo como diferente, pois os padrões aceitos estavam (e ainda estão) relacionados à heterossexualidade. Por meio de estudos de diversos autores, como Ribeiro (2004), que fazem uma abordagem “histórica, podemos notar como o preconceito contra o homossexual (homofobia), foi gradativamente marcado por constantes mudanças sociais”, o que gerou uma mudança social para os dias atuais, na percepção de quem é este indivíduo e o que o torna tão diferente.

Portanto, a sexualidade se faz presente em todo o desenvolvimento físico e psicológico dos indivíduos, manifestando-se desde o seu nascimento até o momento da sua morte. Assim sendo, a sexualidade vai além do ato sexual em si, pois se encontra marcada pela história, pela cultura e pela ciência, igualmente como os afetos e os sentimentos de cada sujeito. Por se tratar de um assunto de grande importância para a vida dos indivíduos e pouco estudado, principalmente no que diz respeito às práticas educativas voltadas para sexualidade de crianças no ambiente escolar, esta é uma temática extremamente associada a preconceitos, a tabus e a crenças, o que fez surgir a necessidade de aprofundamento da temática em busca de respostas.

Tal discussão foi proposta por sua relevante contribuição no universo escolar e teve como finalidade analisar práticas educativas que elucidem o preconceito e a discriminação, possibilitando a compreensão dos elementos culturais da sociedade e sua diversidade, sobretudo o lado humano, considerando e respeitando as diferenças.

## **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Esta pesquisa se assentou numa estratégia investigativa, permeando a sondagem de opinião, com técnica de pesquisa de campo estruturada por meio de questionário, uma vez que a pesquisa descritiva realizada se encontra dentro de um contexto

social, fazendo uma análise relacionada, mediante sondagem de opinião, inquéritos estatísticos, enquete ou estudo de opinião em levantamento estatístico de uma amostra particular da opinião do público entrevistado. Para saber as opiniões da população da escola (professores), foram feitas uma série de perguntas a um número de pessoas dentro do intervalo de confiança.

A pesquisa especificou os recursos, o *locus* e o apresentar dos procedimentos técnicos tomados pelo pesquisador utilizados para explicar, para planejar e para delinear a metodologia escolhida e desenvolvida neste trabalho científico, classificando e caracterizando os caminhos metodológicos escolhidos. O homem é fundamentalmente semelhante aos animais, mas é dotado de consciência e de capacidade de pensar. A principal ferramenta de sobrevivência do homem é a sua mente, que, em seu processo evolutivo, passa por três etapas: (a) a fase dos reflexos primordiais; (b) a fase do saber; (c) a fase da ciência. (RICHARDSON, 2012).

O estudo realizado pode ser considerado basicamente inscrito nas metodologias de tipo descritivo e investigativo. De acordo com Pinto,

Quando um investigador inicia o estudo de uma nova área ou domínio do saber, é provável que recorra ao método descritivo para identificar os principais fatores ou variáveis que existem numa dada situação ou comportamento” e que “A finalidade do método descritivo é fornecer uma caracterização precisa das variáveis envolvidas num fenômeno ou acontecimento. (1990, p. 46)

O questionário é um dos instrumentos de recolha de dados utilizado nos estudos descritivos. Ary, Jacobs e Razavieh consideram que:

Os estudos desta índole tratam de obter informações acerca do estado atual dos fenômenos. Com eles pretende-se descrever a natureza de uma situação tal como ela existe no momento do estudo” e para além disso “A investigação descritiva quase nunca procura a comprovação de hipóteses. (1989, p. 308)

Quanto à natureza, faz-se necessária esta classificação, uma vez que as pesquisas se diferem quanto ao tipo de busca pelo “novo”. Se o pesquisador estabelece uma busca por novos conhecimentos sem a finalidade de uso imediato, mas, sim, para o levantamento de dados sem aplicabilidade de intervenção em uma situação, ao mesmo tempo em que visa a contribuição paulatina para o avanço das ciências, diz-se que esta pesquisa se classifica como básica, sendo o caso desta. Este trabalho objetiva sondar a situação problematizada do fazer pedagógico desenvolvido na escola de objeto do estudo, objetivando a construção de uma proposta eficiente.

A classificação da pesquisa quanto à abordagem é quantitativa (levantamento de dados, de perfis e de abordagens estatísticas para apresentação em gráficos). Segundo Godoy (1995), as pesquisas quantitativas buscam transformar a realidade em dados que permitam sua interpretação, utilizando-se de técnicas estatísticas e de modelos de levantamento de dados que sejam orientados pela contagem, possibilitando a mensuração das variáveis e buscando verificar e explicar a influência de uma variável sobre a outra.

A educação permite pesquisas com abordagens quantitativas por terem se tornado mais comuns nessa área do conhecimento. Tal justificativa se explica pelo fato de serem levantados dados numéricos, como o índice de motivação dos professores, da população, da amostragem, de dados comportamentais de caráter subjetivo, a opinião dos sujeitos envolvidos na pesquisa e as análises dos professores referentes à gestão do processo desenvolvido na educação.

O método utilizado foi o estatístico, que permite a obtenção de conjuntos complexos, de representações simples e da constatação de se as ideias têm relações entre si. Este método se apoia na teoria da amostragem, para dar significância perante a população trabalhada e para verificar a correlação entre duas ou mais variáveis. A estatística é uma coleção de métodos para planejar experimentos, obter dados, verificá-los, identificá-los, constata-los, detectá-los e deles extrair conclusões. Os métodos estatísticos

utilizados nesta pesquisa permitiram a quantificação numérica para levantamento de dados, sendo fundamental a porcentagem de professores que acreditam poder desenvolver um trabalho relacionado à concepção dos docentes no que diz respeito aos alunos homoafetivos no processo de inserção no espaço escolar.

Foi considerado o mais importante objetivo no universo intelectual: sair da fase das dúvidas e chegar ao estágio da oferta de respostas, que é uma necessidade humana. O grau de aproximação permitido pelo nível conceitual do pesquisador em relação ao fenômeno estudado caracteriza esta pesquisa como descritiva, pois permite ao pesquisador descrever um fato ou um fenômeno ou estabelecer relações entre as variáveis. Um levantamento de características conhecidas (componentes dos fatos, fenômenos, causas, consequências, problema, solução etc.), normalmente, é utilizado em pesquisas de levantamento de dados quando o pesquisador vai a campo aplicar seus instrumentos de coleta de informações. A investigação é de sondagem descritiva, ligadas aos seus objetivos; considerando essas diversas etapas que consistem em: observar, registrar, analisar, interpretar fenômenos ou estabelecer relações entre variáveis de um determinado fenômeno sem as manipular ou inferir em novas propostas dos professores.

O estudo de problemas formulados adequadamente em relação a um objeto, procurando para ele soluções plausíveis para utilização de métodos científicos. [...] Enfim, conceituar 'ciência' significa levantar polêmicas advindas dos paradigmas que norteiam o trabalho do pesquisador, havendo, pois, pesquisadores mais pragmáticos, outros nem tanto e ainda aqueles que buscam respostas para um questionamento contínuo e crítico sobre a realidade. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 50)

O estudo é não experimental, na medida em que não se manipulará deliberadamente as variáveis, mas se analisará o fenômeno no seu ambiente natural, ou seja, se analisará a concepção dos docentes em relação aos alunos homoafetivos no processo de inserção no espaço escolar.

O local da coleta e de sujeitos da pesquisa, bem como os questionários (com perguntas abertas e fechadas) deste trabalho foram aplicados na escola do campo do município de Calçado, no estado de Pernambuco. Os sujeitos envolvidos foram 32 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, localizados na Escola Professor Sebastião Tiago de Oliveira, em Calçado - PE.

Quando os dados são coletados em uma situação externa ao laboratório, como neste trabalho, classifica-se a pesquisa como de campo, pois o pesquisador foi a campo durante o cotidiano escolar, ou seja, frequentou as salas dos professores, o setor dos gestores, a secretaria e o pátio da escola, para contatar o público que responderia aos questionários dentro do ambiente de trabalho, a fim de obter os dados necessários.

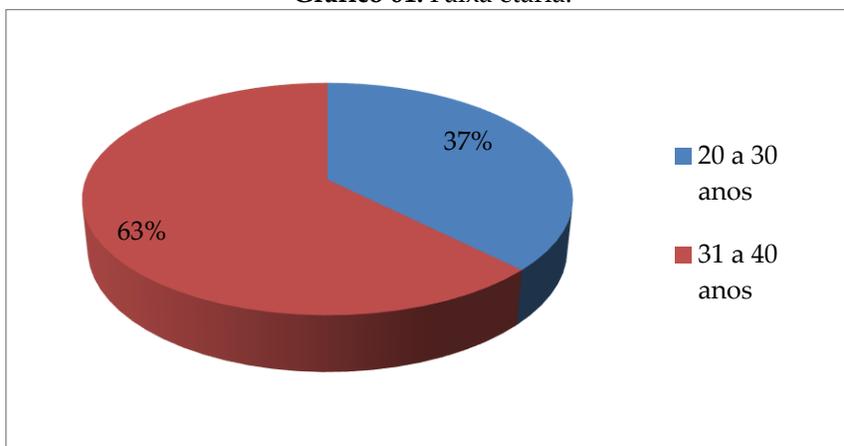
Quanto à temporalidade desta pesquisa, as ações de campo direcionadas à coleta de informações foram feitas em um prazo menor que o de cinco anos, fato que a classifica como pesquisa transversal. O projeto e os instrumentos de coleta de dados foram realizados em prazo inferior ao citado.

A classificação metodológica assumida nesta pesquisa, quanto aos procedimentos técnicos, correspondeu aos princípios da pesquisa por levantamento de dados. Este tipo de pesquisa serviu como proposta de análise para relação de gênero, para formação docente e para construção da identidade escolar. As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas de que se deseja conhecer o comportamento. Basicamente, procede-se a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 2002, p. 50). Para Gil (2002), as vantagens deste tipo de pesquisa compreendem o conhecimento direto da realidade, os custos se tornam relativamente baixos, a coleta de dados ocorre em um curto espaço de tempo e pode ser agrupada em tabelas e em gráficos, possibilitando uma análise estatística.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio do questionário semiestruturado direcionado aos docentes quanto ao gênero, à faixa etária, ao tempo de atuação dos docentes, à formação acadêmica e à metodologia de trabalho dos docentes no processo de inclusão escolar do aluno homoafetivo tiveram as variáveis agrupadas com seus respectivos indicadores, conforme o questionário para facilitar a compreensão dos aspectos expostos pelos docentes.

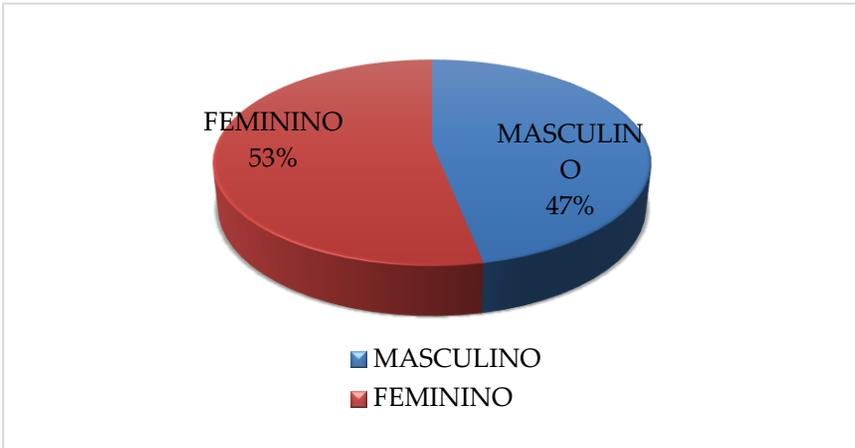
**Gráfico 01.** Faixa etária.



**Fonte:** Dados da autora (2019).

Diante disso, pôde-se observar, por meio do **Gráfico 1**, que 63% dos docentes pesquisados se enquadram no perfil de idade entre 31 e 40 anos e que a minoria representa 37%, de 20 a 30 anos.

**Gráfico 02. Gênero.**



**Fonte:** Dados da autora (2019)

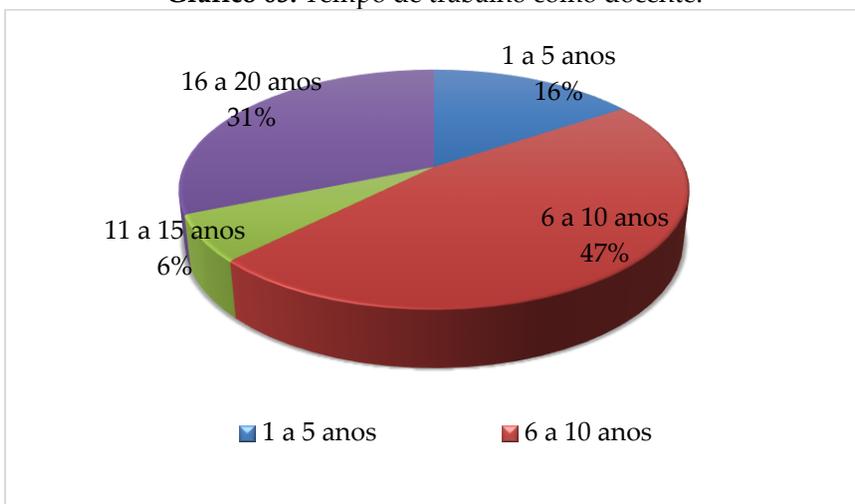
Quanto ao gênero dos docentes participantes da pesquisa, a predominância de 53% é do gênero feminino, enquanto o gênero masculino representa 47% do total. Nesse contexto, o público pesquisado é de profissionais que lidam com situações de inserção das diversidades sociais no cotidiano. A pesquisa apontou que esse público se identifica com um gênero próprio, como mostra o **Gráfico 2**, que evidencia que os docentes que trabalham com crianças e com adolescentes com ideologia de gênero definida ou em construção; quando há uma definição de um gênero específico, torna-se mais fácil para o trabalho docente e para o próprio indivíduo quanto à questão do preconceito, enquanto lidar com gênero em construção exige uma complexidade maior, pois o sujeito vive em situação de instabilidade, tornando o caminho pedagógico limitado, em detrimento de controvérsias familiares ou sociais na maioria dos casos.

Ao fazer da diferença biológica o critério supremo da classificação dos seres humanos, fica-se condenado a pensá-los em oposição um ao outro. Dois sexos, logo duas maneiras de ver o mundo, dois tipos de pensamento e de psicologia, dois universos diferentes que permanecem lado a lado, sem jamais se misturar. O feminino é um mundo em si, o

masculino é outro, e eles dificultam a travessia das fronteiras e parecem ignorar as diferenças sociais (BADINTER, 2005, p. 157).

Conforme a reflexão proferida pelo autor acima, pode-se compreender que os universos são distintos, com os quais os docentes enquadram-se nos dois mundos, com linhas de pensamentos balizadas, que trabalham com outros mundos em que a diversidade social está arraigada no cotidiano.

**Gráfico 03.** Tempo de trabalho como docente.

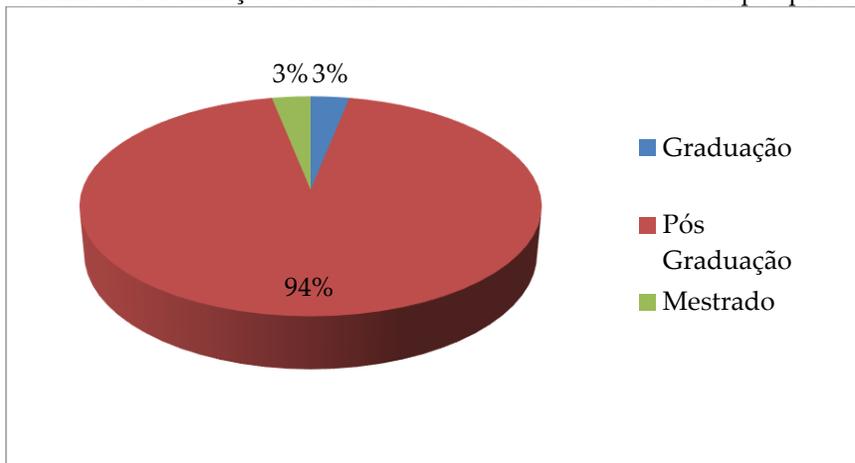


**Fonte:** Dados da autora (2019).

Foi constatado, quanto ao tempo de trabalho dos docentes no **Gráfico 3**, que 47% está entre 06 e 10 anos em atividade, e a minoria, que soma 6%, está atuando entre 11 a 15 anos, enquanto se destaca que 31% dos profissionais se enquadram entre 16 a 20 anos, e, para finalizar, ressalta-se, ainda, um público com 16%, que são recém-chegados e têm de 1 a 5 anos de atuação. Diante dessa percepção, o saber docente e os conhecimentos para a docência pontuam-se na importância atribuída à experiência, na construção e na reconstrução do profissionalismo e da gestão da carreira, considerando que a prática docente está atrelada a saberes diversos "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou

menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36).

**Gráfico 04.** Formação acadêmica dos docentes envolvidos na pesquisa.



**Fonte:** Dados da autora (2019).

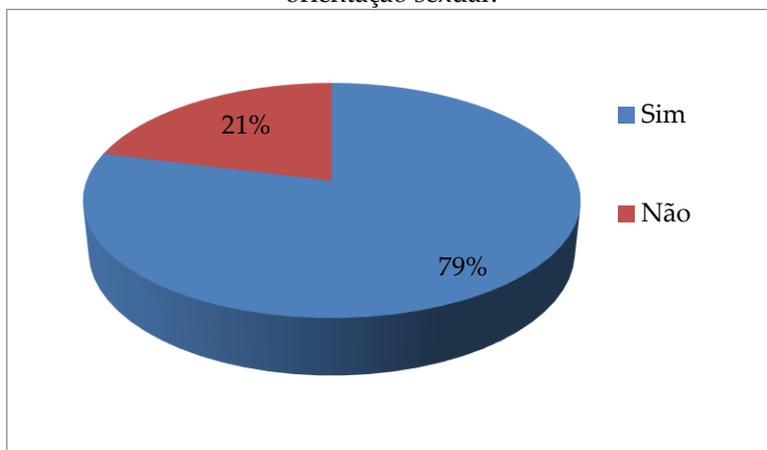
Quanto ao **Gráfico 4**, relativo à formação acadêmica dos docentes, foi observado que 94% dos pesquisados afirmam possuir Pós-Graduação, levando em consideração a importância da formação para atuação do profissional como docente; sendo que a formação contínua é essencial ao longo da profissão na perspectiva de que essa formação venha contribuir com o desempenho docente em sala de aula, bem como no aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, de conhecimentos e de saberes. Corroborando com Garcia (1999):

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma

dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21-22)

Nesse contexto, a formação é essencial ao profissional, porém, faz-se necessário que cada um busque suas próprias concepções sobre o universo formativo que é inerente à área de atuação específica, tornando possível a busca de novas experiências por meio da qualificação profissional.

**Gráfico 05.** Você sabe a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual?

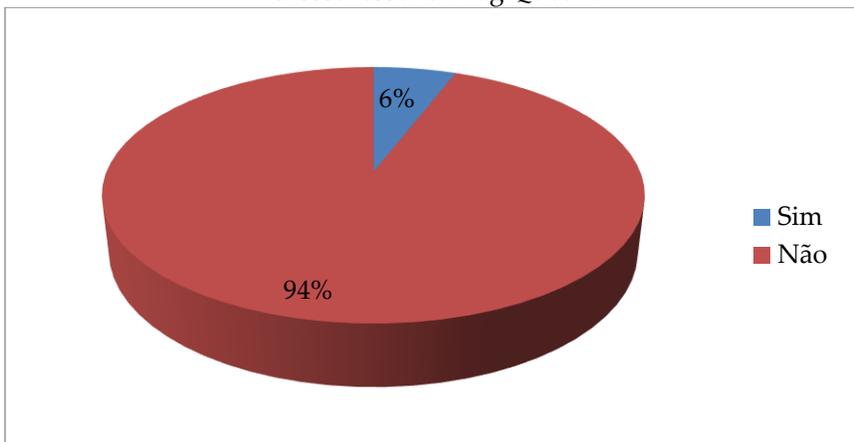


**Fonte:** Dados da autora (2019).

Pode-se observar, por meio do **Gráfico 05**, que 79% dos pesquisados garantem saber a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual e apenas 21% afirmam desconhecer a distinção. De modo geral, os docentes afirmaram saber a diferença entre identidade de gêneros e orientação sexual, porém foi percebido um percentual ainda preocupante sobre o desconhecimento quanto a temas tão relevantes ao se tratar da sexualidade com uma ampla visão no âmbito escolar. Coadunando com Figueiró (2009), a

sexualidade compreende elementos integrantes da identidade do indivíduo, envolve amor, prazer, toque, sexo, afetividade, carinho, gestos e respeito, tornando-se a alegria de viver dentre as culturas ligadas à prática sexual.

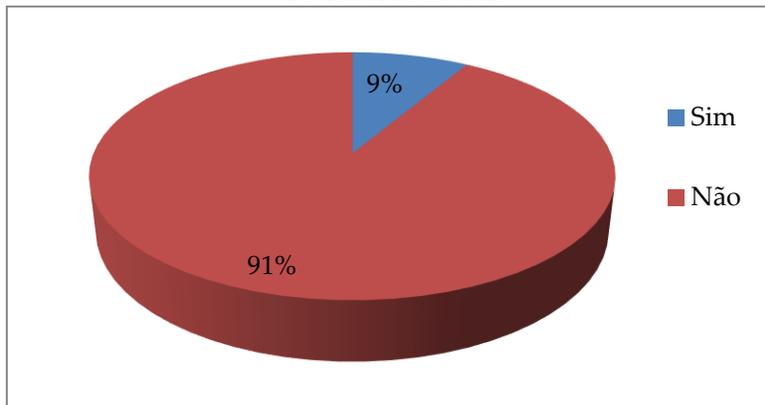
**Gráfico 06.** Você sabe a diferença entre os termos Travestir, Transexual, Crossdresser e Drag Queen?



**Fonte:** Dados da autora (2019).

Na presente pesquisa, verificou-se um elevado percentual (no **Gráfico 06**) representando que 94% dos entrevistados afirmaram não conhecer a diferença entre os termos Travesti, Transexual, Crossdresser e Drag Queen, enquanto que a minoria, apenas 6%, afirma saber diferenciá-los. Pode-se observar no estudo realizado por Souza, Silva e Santos. (2015), que sobre a diversidade sexual foi percebida a insegurança dos docentes ao responder questões ligadas ao tema, e notou-se algumas distorções de conceitos entre esses termos, bem como em saber lidar com a diversidade sexual dos alunos.

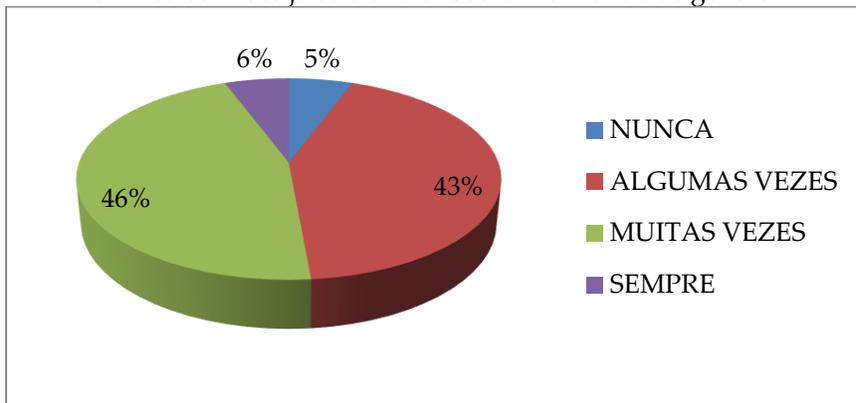
**Gráfico 07.** Você conhece algum documento público que fala sobre diversidade sexual?



**Fonte:** Dados da autora (2019).

Quanto ao percentual analisado no estudo (**Gráfico 07**), relativo ao conhecimento dos docentes quanto a documentos públicos que contemplam assuntos relativos à diversidade sexual, 91% afirmam não conhecer nenhum documento e apenas 9% garantem conhecer. No entanto, não foram encontrados achados semelhantes que corroborem com os dados obtidos.

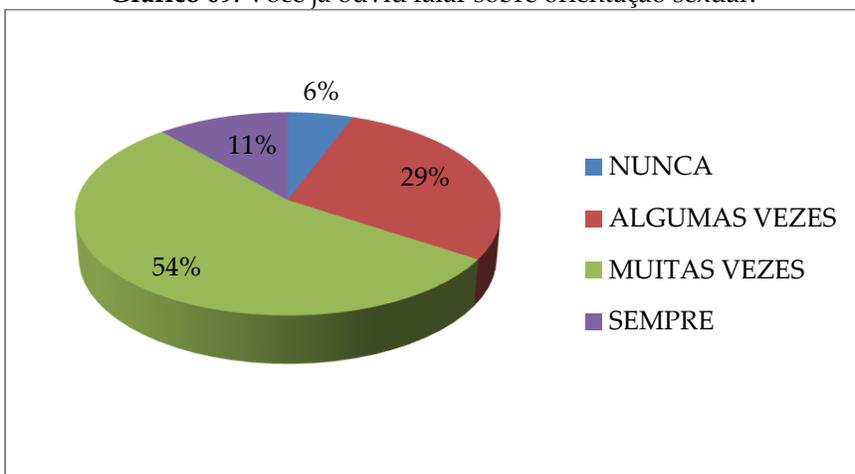
**Gráfico 08.** Você já ouviu falar sobre identidade de gênero?



**Fonte:** Dados da autora (2019).

Referente ao **Gráfico 08**, o resultado apresentado mostra que 5% dos docentes nunca ouviram falar sobre o tema ligado à identidade de gênero. Mediante os resultados, a pesquisa aponta uma lacuna considerável quanto ao conhecimento docente relativo a um tema tão relevante no mundo globalizado, o que demonstra a necessidade de cada vez mais se discutir, trabalhar e informar sobre a temática no âmbito escolar à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que trata da da inserção de temáticas pertinentes a questões sociais e culturais relacionadas à diversidade.

**Gráfico 09.** Você já ouviu falar sobre orientação sexual?

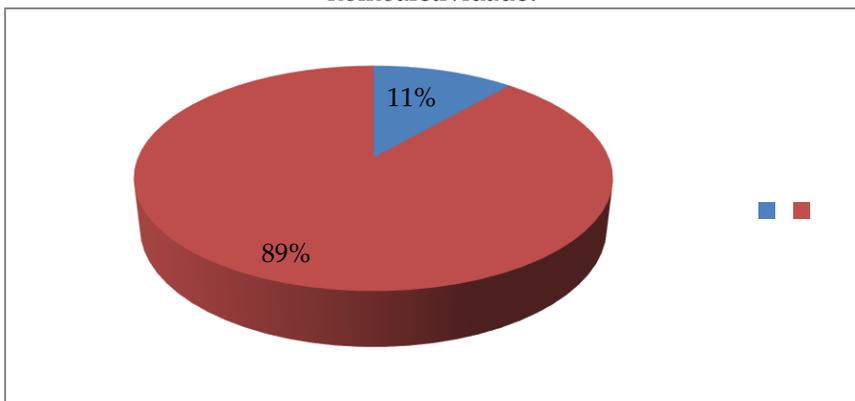


**Fonte:** Dados da autora (2019).

A respeito da orientação sexual, após a abordagem do assunto, alguns docentes afirmaram nunca ter ouvido falar sobre o tópico, representando 6%, como mostra o **Gráfico 09**. Conforme essa convicção dos docentes que representa o percentual acima exposto, pode-se afirmar que há a necessidade de trabalhar as práticas e os conhecimentos dos docentes por intermédio de projetos e de formações que oportunizem o debate e a discussão pertinentes à sexualidade com viés na orientação sexual, para a inserção desta

temática no âmbito escolar, segundo os documentos de domínio público que subsidiam e embasam o tema.

**Gráfico 10.** Você gostaria de ter alguma formação pedagógica sobre homoafetividade?



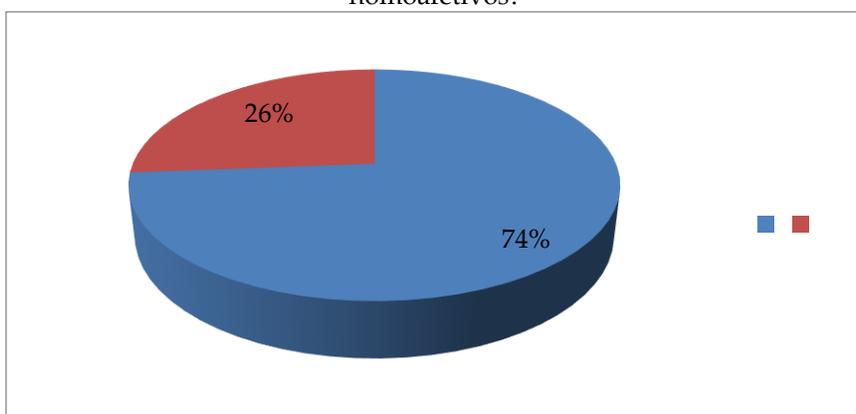
**Fonte:** Dados da autora (2019).

A formação pedagógica dos docentes para lidar com a homoafetividade no contexto escolar demonstra a necessidade de se repensar o papel da escola e dos docentes sobre a homossexualidade, e os conteúdos abordados são desafios que devem ser adotados pelas instituições educacionais, objetivando contribuir para a redução do preconceito e da discriminação contra gays, lésbicas, travestis, bissexuais e transexuais. Nessa perspectiva, Ferreira e Luz (2009) afirmam que, “a instituição escolar deve contribuir para uma educação cidadã e libertadora que contemple a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade”.

Os pesquisados afirmaram, em sua totalidade, que não tiveram formação ligada ao tema, sendo demonstrado no **Gráfico 10** que 89% dos pesquisados gostariam de ter formação quanto à homoafetividade e apenas 11% não gostariam; portanto, tratando-se da homoafetividade na inclusão escolar como cerne da pesquisa, percebe-se que há uma carência imensurável na formação profissional na área da diversidade, que tem o cunho de

contextualizar o tema abordado em estudo. Dessa forma, pressupõe-se que o desenvolvimento profissional do docente deve estar voltado para políticas públicas que priorizem a formação continuada e as vertentes técnicas e pedagógicas da profissão que dimensionem aspectos pessoais e culturais, confirmando o que diz Garcia (1999, p. 11), “a formação é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.”

**Gráfico 11.** Você acha que a sua escola está apta para receber alunos homoafetivos?

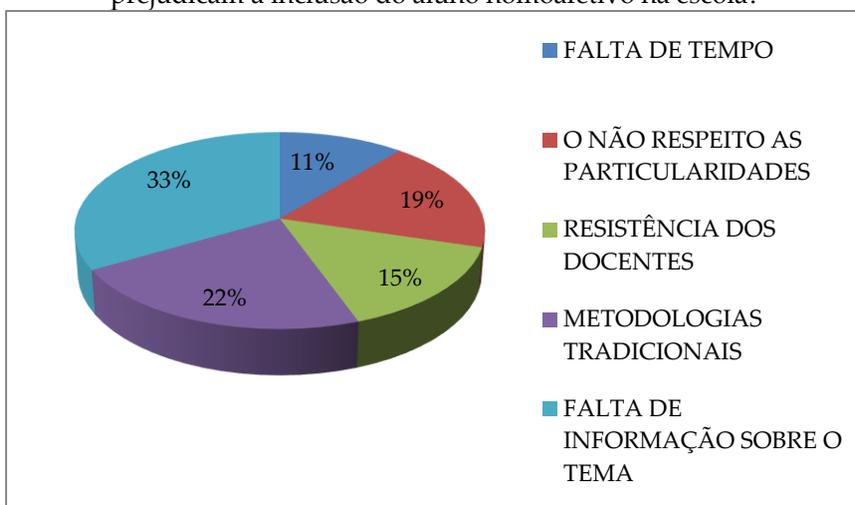


**Fonte:** Dados da autora (2019).

Segundo o **Gráfico 11**, 74% dos docentes afirmaram que a escola está apta para receber os alunos homoafetivos. Em relação à resposta obtida, foi percebido que, na visão docente, o espaço escolar vem evoluindo e se encontra apto a receber os alunos homoafetivos, tendo em vista a diversidade de gêneros existentes atualmente na sociedade. Dessa forma, foi possível constatar que a escola é um espaço que está cumprindo o aprender a viver em sociedade, respeitando e aceitando as diferentes opiniões acerca das diversidades culturais, sociais, econômicas e sexuais existentes nesse universo. No entanto, 26% dos pesquisados apresentaram argumentos de discordância com esse espaço escolar apto, causando um olhar preocupante à pesquisadora uma vez que, cada vez mais, é necessário que o espaço escolar seja um todo, e tanto a

equipe escolar quanto os professores estejam preparados para lidar com expressões diversas de afeto, bem como com a inclusão, sem diferenciar esse ou aquele. Essa percepção não pode estar reduzida a apenas 73 por cento dos profissionais. Contudo, permeando a sociedade, faz-se necessário um ambiente de formação cidadã voltado à igualdade e à flexibilidade, como pontua a atual versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

**Gráfico 12.** Na sua concepção, quais são os principais entraves que prejudicam a inclusão do aluno homoafetivo na escola?



**Fonte:** Dados da autora (2019).

Observou-se no **Gráfico 12**, quanto aos entraves na inclusão do aluno homoafetivo no âmbito escolar, que 33% dos docentes apontam a falta de informação sobre o tema, 22% citaram o uso de metodologias tradicionais, 19% apresentou o não respeito às particularidades dos sujeitos, 15% respondeu sobre a resistência dos docentes e 11% apontou a falta de tempo. No cenário apontado pelos pesquisados, ficou explícito que os entraves existentes quanto à inclusão dos alunos homoafetivos no meio escolar estão relacionados à falta de informação, ao uso de metodologias

tradicionais, à falta de respeito às particularidades dos sujeitos envolvidos, à resistência dos docentes e à falta de tempo, aspectos que contribuem para distanciar cada vez mais o aluno, tornando a escola um espaço excludente e discriminatório, deixando de oportunizar conhecimento, ascensão profissional e formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de conviver em uma sociedade diversa. Esse questionamento possibilitou uma forte reflexão, contribuindo para o repensar das práticas inclusivas na escola. Logo, o desafio de todos nós educadores é criar estratégias, rotinas e processos pedagógicos que viabilizem uma convivência democrática, uma vez que não há escola democrática se não há respeito à diversidade (MESSIAS, 2017).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como propósito analisar e refletir sobre a relação de gênero, a formação docente e a construção da identidade escolar, em que foi possível compreender as concepções da relação da identidade de gênero e sexualidade, da formação continuada e da construção da identidade escolar dos profissionais de educação na prática pedagógica da rede pública de ensino.

Mediante os objetivos propostos, a pesquisa verificou a relação de gênero sobre a ótica dos docentes, constatou a formação relacionada à inclusão de alunos homoafetivos no contexto escolar e identificou a construção da identidade escolar percebida pelos profissionais de educação, como desafios do docente e da escola no processo de inclusão da diversidade social, cultural e histórica da sociedade, bem como o seu preparo para exercer o papel docente, a qualificação profissional e o ponto de vista sobre os assuntos largamente deflagrados nas instâncias da vida cotidiana dos indivíduos que vivem coletivamente no sentido de compreender a identidade escolar.

No que concerne ao entendimento do docente quanto à identidade de gênero, à orientação sexual e seus diferenciais, ao espaço escolar apto, à formação pedagógica, à diversidade e aos

desafios, ficou compreendido que a escola é um espaço percebido como um universo em constante reconstrução, que, mesmo nem sempre estando pronta para os novos desafios advindos de uma sociedade globalizada, tem tentado cumprir o seu papel de aprender a viver em sociedade, ouvindo, respeitando e aceitando as diferentes opiniões acerca das diversidades culturais, sociais, econômicas e sexuais existentes.

Após apreciação sobre as questões levantadas, aos pesquisados o estudo mostrou as fragilidades existentes na práxis escolar, no papel social da escola e na formação do docente, levando ao entendimento de que é necessária a ressignificação de conceitos que estabelecem ações frente aos discursos fragmentados.

Conclui-se, portanto, que os profissionais da educação, os docentes, vêm se apropriando dessas novas demandas, de forma a favorecer o desenvolvimento de habilidades que possibilitem as práticas cotidianas no espaço escolar, balizando o processo de inclusão escolar em sua diversidade social, cultural, econômica e histórica, rompendo modelos tradicionais que fragmentam os procedimentos reflexivos e colaborativos na práxis, para a esternutação da identidade escolar que se ancora no diálogo constante com os entes envolvidos, corroborando para um espaço pleno de vivências e de direitos.

## REFERÊNCIAS

- ARY, D., JACOBS, L. Y. RAZAVIEH, A. **Introducción a la Investigación Pedagógica**. México: Mc Graw – Hill, 1989, p. 308.
- BADINTER, E. **Rumo equivocado**: o feminismo e alguns destinos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 157.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2007, p. 50.
- BNCC, **Base Nacional Comum Curricular** – A Base Da Educação Ministro Da Educação. Conselho Nacional De Secretários De

Educação – CONSED União Nacional Dos Dirigentes Municipais De Educação – UNDIME, MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 121.

FERREIRA, B. L.; LUZ, N. S. **Sexualidade e Gênero na Escola.** – Curitiba: UTFPR, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: Como ensinar no espaço da Escola.** In: Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns. Mary Neide Damico Figueiró (org.). Londrina: Eduel, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto Editora, 1999 p. 1.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** 4ª. Ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002, p. 50.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n. 3, mai/jun, 1995.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2ª Ed. atualizada em junho de 2018. OLIVEIRA, I. A. Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis RJ: Vozes, 2018.

MESSIAS, T. M. **Preconceito contra a diversidade sexual: análise dos relatos de duas coordenadoras pedagógicas acerca da formação desenvolvida na escola.**

MOTT, Luiz Roberto Barros. **Matei porque odeio gay.** Salvador: Grupo Gay da Bahia, v. 15, 2003.

PINTO, A. C. **Metodologia da Investigação Psicológica.** Porto: Jornal de Psicologia, 1990, p. 46.

RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade e Educação: Aproximações necessárias.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, C. R. M.; FERRIANI, M. G. C.; SOUZA, M. S. S. S. O acompanhamento do adolescente na escola. **Revista Adolecer.** Cáp 2, 2000. Associação Brasileira de Enfermagem - ABEN Nacional

SGAN 603, Conjunto "B". CEP: 70830-030, Brasília-DF. Disponível em: . Acesso em: 09 abr. 2019.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. Educação sexual na escola: concepções e modalidades didáticas de docentes sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**. Aracaju, V.3, N.3, p. 51-62, Jun. 2015. Disponível em: . Acesso em: 09 de mar de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 36.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2007, p. 26

## AUTORAS E AUTORES

### Organizadora e organizador



#### **Ana Estela Brandão Duarte**

Pós-doutorado em Educação; Doutorado em Ciências da Educação com foco em TICs e Inclusão; Mestrado em Ciências da Educação, com ênfase em educação do Campo, Currículo e Formação docente; Graduação em Matemática e Pedagogia; atua com tecnologia, ministério da Educação- Brasil, Universidade Aberta do Brasil. Professora de mestrado e doutorado da Universidad del Sol, e da Universidad Columbia Del Paraguai.



#### **Diogo Janes Munhoz**

Doutorando em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001) e especializações nas áreas de Treinamento Desportivo (2004); Educação Especial (2005); e Ensino a Distância (2008); Dedicar-se a estudos na área de Altas Habilidades-Superdotação e atualmente coordena o setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR. Contato: munhozdiogo@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5792026950175789>

## Autoras e autores



### **Adriana Cristina da Silva Brito**

Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; possui graduação em Pedagogia e de História pela Fabeja , Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim. Nos anos 1998 e 2018 especializações nas áreas do Ensino de História 2004); Dedicar-se a estudos na área do Ensino de História na contemporaneidade. Lajedo - PE Contato: [adrianacrist.0000@gmail.com](mailto:adrianacrist.0000@gmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0182319549080408>

### **Aldemisa Porto Vieira Rodrigues,**

Mestrando em Ciências da Educação - Universidad Columbia (Paraguay). Licenciada em Pedagogia - UNILINHARES, Licenciada em Ciências Sociais - Universidade Metropolitana de Santos. Especialização em Supervisão Escolar; Especialização em Sociologia .Especialização em E a D e as Tecnologias Educacionais . Especialização em Neuroaprendizagem e Práticas pedagógicas- Pitágoras.  
[aldemisaporto@gmail.com](mailto:aldemisaporto@gmail.com) .  
ORCID: 0000-0003-3163-0307





**Cláudia Aparecida de Araújo Silva**

Licenciada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia; Institucional pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-MT); Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM PROMINAS); Psicomotricidade pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG) e Neurociência e Aprendizagem (IPEMIG). Mestranda em Ciências da Educação – Universidad Columbia (Paraguay). caasilva75@gmail.com; ORCID: 0000-0003-3484-5071; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2270235320958538>

**David dos Santos da Conceição**

Mestrando em Geografia – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor de Geografia da Rede Pública de Ensino de Armação dos Búzios e Macaé/RJ. E-mail: davidgeopro@gmail.com



**Felipe Gabriel Schultze**

Especialista em Direito Constitucional pela Academia Brasileira de Direito Constitucional. Formado em Direito e História. Educador do Ensino superior e escritor do livro: coragem e resistência, movimentos sociais através do tempo.

### **Florência Stov**

graduada em pedagogia e artes visuais, especialista em alfabetização e letramento, educação infantil, gestão pedagógica, inspeção e psicopedagoga clinica. Mestranda em Ciências da educação pela Universidade " Columbia Del Assunção"" Atuante na educação à 25 anos . Sou muito feliz com minha profissão..



### **Genilson Pereira da Silva Senrra**

GENILSON PEREIRA DA SILVA SENRRA. Mestre em Ciências da Educação- Universidade Lusófona de Humanidade Tecnológica - Lisboa, Portugal. Especializações em Docência do Ensino Superior, Supervisão Escolar e Alfabetização e Letramento. Graduado em Geografia pela Faculdade Salgado de Oliveira (UNVERSO) e em Pedagogia pela Faculdade FAVENI. E-mail: genilsonsenrra.professor@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6844-5872>.

### **Ilka Rejane Barros Melo de Medeiros**

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai, graduação em Ciências Biologias pela Universidade de Pernambuco -UPE, atualmente coordenadora da Educação de Jovens e Adultos.





### **Jacqueline David Altoé**

Graduada Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Educação Especial/Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação e Cultura "Ulisses Boyd". Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay/Instituto IDEIA-Brasil. Email: jacq.daltoe@gmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3089-794X>

### **Joelma Cellin**

Mestranda em Ciências da Educação, Mestre em Língua e Cultura Italiana do Piemonte, especialista em áreas da Educação e da Gestão Pública e graduada em Artes Plásticas. Ocupa cargos de gerência e direção no serviço público desde o ano de 1998. Foi Secretária de Educação do Município de Castelo-ES e participou de projetos de intercâmbio com a Itália com bolsas de estudo nos anos de 1998, 1999, 2008, 2009, 2010. Atualmente é Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer de Castelo e professora do Ensino Superior. Escritora com 2 livros publicados.



### **José Inaldo de Amorim**

Doutorando e mestre em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai. Graduação em Geografia e especializações nas áreas de Ensino da Geografia e Gestão Escolar. Dedicar-se a estudos na área das Tecnologias da Informação e comunicação no ensino Fundamental II bem como o uso das Plataformas Digitais. Leciona ensino fundamental nos municípios de Jurema - PE e Ibirajuba-PE, Coordena cursos de Graduação e Pós Graduações no Agreste Pernambucano. Lajedo PE Contato: naldoamorim2016@gmail.com Lattes <http://lattes.cnpq.br/7315263727354018>



### **José Luciclécio Vitorino**

Graduado em Pedagogia e Pós Graduação “Lato Senso” em Supervisão Escolar e Gestão Pedagógica pela Universidade de Pernambuco – UFPE. Graduado em Engenharia Civil e Engenharia Elétrica pelo Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU. Atuo como Professor e Ministro aulas do ensino fundamental I nas escolas Públicas Municipais Padre Ibiapina em Jurema – PE e Rui Barbosa na Vila de Cruzes em Panelas – PE.



### **Marcela Lorenzoni**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006). Graduada Bacharel em Psicologia pela Faculdade UNES (2012) atualmente MULTIVIX. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais (2007), Psicopedagogia(2008) e Psicologia Escolar(2021). Professora em regime estatutário nas turmas de Educação Infantil (50 horas). Possui experiência na área de Educação como Professora nas turmas de Series Iniciais, Jovens e Adultos, Educação Especial e na Educação Infantil onde encontrou o amor pela profissão.



### **Marta Martins de Oliveira**

Mestranda em ciências da educação pela Universidade Colúmbia Paraguai, formação em licenciatura plena em pedagogia, formação, curso básico Educação Especial, Educação infantil, pós graduada em alfabetização e letramento e Educação Especial , professora na área de Educação infantil.





**Murilo Orlando Cordeiro Barbosa**

Mestrando em Ciências da Educação, com ênfase em Currículo, Ensino e Sociedade; Graduação em História; Especializações nas áreas de História e cultura afro-brasileira e indígena e Gestão Escolar; Dedicar-se a estudos da área da cultura afro-brasileira e africana; atua como Professor e coordenador pedagógico.

**Rosana dos Reis da Silva**

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay/Instituto IDEIA-Brasil. Graduação em Pedagogia pela Fundação Padre Cleto Caliman (Funpac). Licenciatura em Português Letras/Inglês (UNIFAVENI). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Educação Especial/Inclusiva, Educação Infantil, Alfabetização e letramento, Oratória, Transversalidade e Didática da fala para Formação de Professores. Professora de Atendimento Educacional Especializado da Prefeitura Municipal de Vargem Alta. <http://lattes.cnpq.br/2012024950761780> ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7642-1627>



**Rosilene Affonso do Nascimento**

Mestranda em Ciências da Educação – Universidad Columbia del Paraguay. Professora da área de Educação de Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF e Orientadora Educacional da Rede Pública de Ensino de Macaé/RJ. E-mail: [roseleneaffonso@gmail.com](mailto:roseleneaffonso@gmail.com)

**Ruy Barbosa Lima França**

Mestrando em Ciências da Educação na Universidade Columbia del Paraguay. Mestrado em Ciências da Educação (Administração Educacional) pela Duquesne University - USA, PA. Completou o “Programa de Treinamento para Professores Estrangeiros” em Osaka, Japão (1993). Professor de Língua Inglesa no IFMA - Instituto Federal do Maranhão- Campus Monte Castelo - São Luís



**Simone Esteves da Silva**

Graduada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes; Especialista em Psicopedagogia: Cognição e Afetividade no processo ensino aprendizagem na área de Educação pela Faculdade Educacional Luiz Reid; Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza; aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR. . <https://orcid.org/0000-0002-6410-0700>  
E-mail:

### **Suely Cunha de Oliveira**

Mestrando em Ciências da Educação na Universidade Colômbia - Assunção/Paraguai Pós Graduada em Psicopedagoga na Universidade Paulista - UNIP Graduada em pedagogia na Universidade Paulista - UNIP. Professora de Educação Infantil no município de Campinas.



### **Thamyris Rezende de Souza Lourenço**

Mestrando em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguay, possui graduação em Pedagogia e especialização na área de Educação Especial e Inclusiva. Cursa especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora de Educação Infantil. Dedicar-se a estudos na área da Educação Especial e Infantil. Contato: thamyrisrezendes@gmail.com



### **Valmir Leandro Pio**

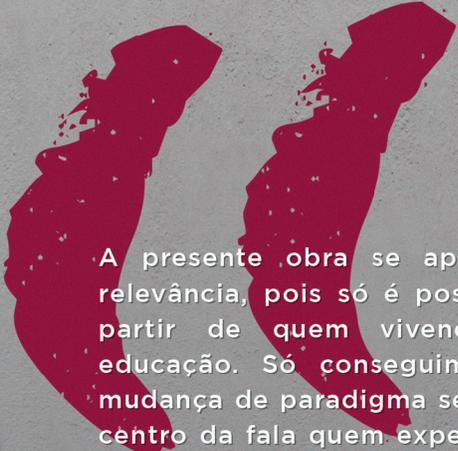
Aluno do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR e do curso de Educação especial e inovação tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Especialista em Psicopedagogia e Tecnologias Educacionais para prática docente no ensino da Saúde, Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
<https://orcid.org/0000-0003-0200-0234> E –  
mail: piovalmir@gmail.com.





**Waneska C. O. Magdalena**

Mestranda em Ciências da educação pela Universidade Columbia - Paraguai. Graduação em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Conchas - SP



A presente obra se apresenta de grande relevância, pois só é possível transformar a partir de quem vivencia diariamente a educação. Só conseguimos promover uma mudança de paradigma se trouxermos para o centro da fala quem experimenta o chão das escolas. Por isso, mãos docentes. Mãos que constroem, que erguem, que (re) escrevem, resistem e reexistem. Mãos que discutem e promovem soluções práticas para as problemáticas. Mãos que tornam o afetivo em efetivo nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, em cada capítulo, são suscitadas discussões que vão do currículo à prática, do teórico ao inclusivo, humanizado. São escritas que vão para além de pesquisas, mas que percebem a dialogicidade dos processos, que não há como refletir sobre educação sem considerar os diferentes contextos e as diversidades da sociedade atual. Um leitura que provoca, indaga, motiva e engaja à luta.

Trecho do prefácio,  
escrito por Jorge Adrihan N. Moraes

