

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Coletânea Interdisciplinar e etc 3

Ano 17

**Charlyan de Sousa Lima
Bruna Cruz Magalhães
(Org.)**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2021

2021

2021

2021

Niterói – RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 – Coletânea Interdisciplinar e etc 3 – 90p. (junho – 2021)
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Alexandre Manuel Esteves Rodrigues – Educação profissional e tecnológica em três tempos: LDB/1996, PNE 2001-2011 E PNE 2014-2024	05
02	Bruna da Rosa de Brites et al – Uso do <i>KAHOOT!</i> em um projeto interdisciplinar na área das ciências da natureza e matemática: uma experiência na formação inicial de professores	12
03	Eliseu da Rocha Marinho Filho e Jhonatan da Silva Lima – As tecnologias da informação e comunicação (TIC's) na educação: o uso da plataforma sigaa como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em tempos de pandemia de coronavírus	22
04	Hugo de Carvalho Sobrinho, Odair Ribeiro de Carvalho Filho e Andrea Coelho Lastória – Os quatro princípios-pilares para uma educação cidadã no século XXI e o projeto Nós Propomos!	35
05	Kamilla Magalhães Canuto, Bruna Cruz Magalhães e Charlyan de Sousa Lima – A educação de jovens com transtorno do espectro autista (tea) no ensino superior	44
06	Raimundo Nonato da Silva Filho – Letramento no ensino da matemática: breves apontamentos teóricos	51
07	Raimundo Nonato da Silva Filho – O pedagogo emergente e suas possibilidades de atuação em contextos não educacionais	56
RESENHAS		
08	Karina da Costa Araújo, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Educar e incluir: a importância das políticas públicas no âmbito educacional	62
09	Simony Meireles Silva, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Educação inclusiva e os discursos fundamentalistas e complexos	64
10	Fernanda Ferreira Souza, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Formação contínua: qualidade e os seus benefícios para a educação inclusiva	66
11	Katrine Maria Pereira Carvalho, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Surdez e inclusão: superando barreiras	69
12	Maiara Amorim Pereira, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Reflexões sobre a inclusão de alunos deficientes	71
13	Naiara Amorim Pereira, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Refletindo acerca da educação especial e a inclusão escolar de alunos deficientes	74
14	Ana Gabrieli Marques Silva, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Processos inclusivos e as peculiaridades escolares	76
15	Jammilly Costa Mourão, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Educação inclusiva e a função social da escola	78
16	Leidilene Ribeiro Silva, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Educação inclusiva e aquisição de direitos fundamentais da pessoa com deficiência	80
17	Gabriela Oliveira Brito, Marcia Brandão de Almeida, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Breves considerações acerca da educação inclusiva no contexto social brasileiro	83
18	Marcia Brandão de Almeida, Gabriela Oliveira Brito, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães A ética como condutora do processo de efetivação da educação inclusiva	85
19	Eugênio Araújo Rodrigues, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães Educação inclusiva: uma realidade ou mero discurso midiático?	88
20	Joelma Souza Oliveira, Charlyan de Sousa Lima e Bruna Cruz Magalhães A influência internacional na educação especial no Brasil	90

Apresentação

A Coletânea *Interdisciplinar e etc* constitui uma iniciativa da Revista Querubim que busca promover um diálogo entre os campos de investigação nas áreas de humanas e sociais. Um espaço onde o leitor poderá acompanhar os resultados de pesquisas e reflexões sobre as relações entre os seres humanos na vida social e como se constituem historicamente a organização da sociedade, de modo que possibilite estabelecer relações entre os conteúdos referenciais dos textos produzidos pelos autores das diversas áreas e campos de investigação das ciências humanas e sociais. Os resultados de pesquisas nas áreas de humanas e sociais apresentaram (e apresentam) um significativo e extraordinário avanço em nosso país, sobretudo em função dos novos e inusitados desafios deste início do século XXI tanto no campo discursivo quanto no da economia, da política, da ideologia, da cultura, da comunicação, do direito, da psicologia e etc. O referido avanço processa e expõe os conflitos sociais, políticos e culturais, e suas origens, do século XX. Espera-se que neste início de século XXI as áreas em questão possam fornecer possibilidades de superação dos conflitos e das contradições detectadas ao longo do século passado tanto no campo específico de investigação quanto na vida social. Entendemos que as áreas de pesquisa em ciências humanas/sociais/linguagem/educação se integram no processo de compreensão ininterrupta da relação entre os seres humanos na dinâmica da vida social, o que ressignifica, reorienta e reconfigura práticas sociais no sentido de qualificar a vida e o convívio entre os seres humanos.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM TRÊS TEMPOS: LDB/1996, PNE 2001-2011 E PNE 2014-2024

Alexandre Manuel Esteves Rodrigues¹

Resumo

O artigo levanta aspectos da reflexão teórica sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir de bibliografia que consolidou a crítica à dualidade da educação brasileira (Kuenzer, Ciavatta, Ramos, Cury, Saviani, dentre outros), na reprodução das desigualdades sociais, e os articula com elementos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, bem como aqueles presentes no Plano Nacional de Educação, em suas versões de 2001 e 2014. Busca-se ainda fazer um breve balanço da permanência de fatores estruturais que permeiam políticas educacionais ligadas ao tema.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; políticas públicas de educação; LDB; Plano Nacional de Educação.

Abstract

The article raises aspects of theoretical reflection on Professional and Technological Education (EPT), based on a bibliography that consolidated the criticism of the duality of Brazilian education (Kuenzer, Ciavatta, Ramos, Cury, Saviani, among others), in the reproduction of social inequalities, and articulates them with elements of the National Education Guidelines and Bases Act, 1996, as well as those present in the National Education Plan, in its 2001 and 2014 versions. We also seek to make a brief assessment of the permanence of structural factors that permeate educational policies linked to the theme.

Keywords: Professional and Technological Education; public education policies; LDB; National Education Plan.

Introdução

As políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) têm sido objeto de disputas e concepções conflitantes que se relacionam, inclusive, com os interesses antagônicos de classes no decorrer de nossa história. O próprio desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo reproduz, no contexto brasileiro, uma dualidade estrutural na perspectiva educacional, ao distinguir a oferta de escolas de formação mais claramente propedêutica e as escolas de formação profissional. Trata-se de um processo que expressa uma perspectiva economicista e tecnicista, na qual as vocações profissionais vão tendo por objetivo a empregabilidade e são direcionadas para o atendimento das demandas do mercado. A crítica contundente à dualidade e à fragmentação da educação brasileira já acumula referências pedagógicas importantes, que permitem avaliar com mais consistência a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (KUENZER, 2007, p. 1158).

O caráter economicista dos projetos políticos educacionais efetivados na esteira de uma dualidade que atravessa as classes sociais e o sistema educacional está no centro desse debate. Maria Ciavatta e Marise Ramos, ao tratar o tema da EPT, afirmam a necessidade da construção de um projeto de ensino médio que supere tais dualidades, buscando não só integrar formação geral e

¹ Doutor em História, pós-doutor em História. Doutorando em Educação. Professor de Sociologia do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e de disciplinas do curso de Pedagogia da FAETERJ de Três Rios.

específica, mas também se afastar de uma perspectiva meramente voltada para o atendimento das necessidades do mercado.

Considerando essas tensões históricas e sociais que vêm reverberando nas políticas públicas de educação, com suas leis e regulamentações, procuramos analisar a concepção de EPT presente na LDB/1996, no PNE 2001-2011 e no PNE 2014-2024.

Educação Profissional e Tecnológica na LDB/1996

O processo de redemocratização do Estado e da sociedade brasileira vai proporcionar uma nova Constituição para o país, em 1988, e uma nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira” – LDB, nº 9.394, em 20 de novembro de 1996. Como elemento histórico relevante, Dermeval Saviani destaca que “nossa primeira LDB não teve o nome do proponente, mas foi de iniciativa do ministro da educação; no regime militar a iniciativa também foi do Poder Executivo”; por outro lado, o projeto original da atual LDB foi configurado pela “comunidade educacional que se encontrava fortemente mobilizada para assegurar, na Constituição e, em seguida, na LDB, suas propostas para a organização da educação”. (SAVIANI, 2016, p. 381)

O projeto de lei apresentado na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, por iniciativa do deputado Octávio Elísio (PMDB/MG), que propunha uma nova LDB, reproduzia em grande medida o que se encontrava em um artigo do Dermeval Saviani publicado na Revista Ande daquele mesmo ano. Nesse artigo, Saviani procurou sistematizar discussões importantes que vinham ocorrendo na comunidade educacional e “fixar as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional, orgânica e coerente” (SAVIANI, 2016, p. 381)

Embora esse projeto tenha passado por todo processo de tramitação, recebendo emendas na Câmara dos Deputados, já no Senado acabou substituído por outro, assinado pelo senador Darcy Ribeiro, com o apoio do Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso. Este novo projeto, então, foi aprovado pelo Senado e sancionado, sem vetos, pelo presidente da República em 20 de dezembro de 1996.

Nessa nova LDB, a educação profissional se encontra em capítulo diferente da educação básica e, também, distinto do ensino médio (seção IV do capítulo II, este último dedicado à educação básica). Duas podem ser as interpretações permitidas por essa separação formal: uma, no sentido de recolocar o dualismo entre uma educação mais propedêutica; e outra, de viés efetivamente profissionalizante. Vale destacar que, no item IV do Art. 35, é definida como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Aproximando-se da mesma finalidade, na definição do currículo do ensino médio, aponta-se como possibilidade uma educação profissional e tecnológica integrada, como se pode verificar no parágrafo 2º do Art. 36: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá** (grifo nosso) prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Todo o capítulo III da LDB de 1996 trata da educação profissional. Talvez o aspecto de maior destaque se deva ao Art. 39, no qual se reconhece que a educação profissional deve estar integrada “às diferentes formas de educação” e, também, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, permitindo, dessa maneira, “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida”. Com isso, a educação profissional não deve ser mais compreendida com base na separação entre trabalho e vida cotidiana.

Em dois importantes textos que procuram fazer um balanço crítico, por ocasião dos vinte anos da LDB, Carlos Roberto Jamil Cury e Dermeval Saviani apresentam reflexões contundentes,

mesmo sob perspectivas diferenciadas. No texto intitulado “Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Carlos Roberto Jamil Cury realiza uma significativa análise histórica da educação no que diz respeito aos debates e iniciativas legais para a configuração de uma lei nacional de educação. No seu balanço, Cury vai destacar a problemática da “dupla rede administrativa” que se instaurou no período do Império. Esse é um problema que o identifica com o que Saviani vai apontar em vários trabalhos como sendo a dualidade estrutural da educação brasileira, seu caráter de classe e sua dinâmica excludente. Não obstante, eles se distanciam ao abordar a trajetória educacional, sobretudo no período mais recente.

Carlos Roberto Jamil Cury (2016, p. 10) defende que o capítulo sobre a educação brasileira na Constituição de 1988 “representou um significativo avanço para a área”. Por outro lado, ele aponta o “papel amortecedor” desempenhado por vários artigos da própria Constituição. Além disso, não deixa de colocar em evidência a posterior formulação de leis regulamentadoras e dispositivos que se encontravam sintonizados com a “vaga conservadora” representada por vários regimes políticos e, em particular, pelo governo brasileiro eleito em 1994.

Na conclusão do seu texto, Cury (2016, p.15) não aborda o momento mais recente da conjuntura nacional e fala genericamente que “a LDB e o PNE nos põem diante de um desafio instaurador de um processo que amplia a democracia e educa para a cidadania, rejuvenesce a sociedade e irriga a economia”. O golpe midiático, judicial e parlamentar sob a forma de *impeachment* da presidente Dilma, ocorrido no mesmo ano da publicação do texto de Cury sobre os vinte anos da LDB, desmente de maneira bastante expressiva a avaliação idílica e genérica que se encontra na sua conclusão. Ao contrário, abriu-se um novo período de regressão política, econômica, social e cultural, que vai repercutir nas políticas educacionais.

Dermeval Saviani faz uma avaliação bastante diferenciada daquela feita por Cury e destaca o período mais recente da realidade nacional, com seus impactos (negativos) na educação brasileira:

A par de medidas de corte no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação, destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta, congelamento do orçamento por 20 anos, fim da vinculação constitucional dos recursos para a educação e saúde, estamos assistindo à discussão provocada pelo açoitamento ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do ensino médio por Medida Provisória, que veio mexer mais amplamente na LDB, modificando diversos de seus artigos num sentido ainda mais regressivo do que aquele representado pelo texto aprovado em 1996 em relação ao projeto aprovado na Câmara dos Deputados. (SAVIANI, 2016, p.390)

Diante desse cenário apresentado, Dermeval Saviani conclui o seu texto defendendo uma “resistência ativa” como estratégia de luta pela escola pública com ensino de qualidade em sintonia com os movimentos sociais, sindicais e populares comprometidos com esse projeto, ou seja, “a luta de todos os educadores do Brasil” (SAVIANI, 2016, p. 392).

Educação Profissional e Tecnológica no PNE 2001-2011

O contexto político – tanto no plano internacional quanto nacional – que influenciou o processo de apresentação, tramitação e aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011 (Lei nº 10.172/2001), é profundamente diferente daquele que resultou na Constituição de 1988 e dos primeiros debates visando à aprovação de uma nova LDB. Na já mencionada caracterização feita por Carlos Roberto Jamil Cury (2016, p. 10) da “vaga conservadora”, que se consolidou em vários países e pelo governo brasileiro eleito no ano de 1994, deve ganhar destaque também os anos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Neste período, as crises do petróleo, a propalada crise fiscal dos Estados nos países economicamente mais fortes, a consolidação de padrões pós-fordistas de produção, o reordenamento do Estado com as política de privatização e a crescente flexibilização dos processos de trabalho vão corresponder ao fortalecimento das políticas neoliberais e de governos por elas orientados, tendo uma forte incidência também nas políticas educacionais. Em sintonia com as orientações negociadas com empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e uma série de iniciativas voltadas para a privatização do Estado brasileiro, o Decreto nº 2.208/97 vai reforçar a separação histórica entre uma formação mais propedêutica e a profissional na educação brasileira.

Com efeito, no Art. 5 do Decreto nº 2.208/97, está explicitado que a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio”. Mais ainda, em seu parágrafo único, o artigo estabelece que as disciplinas consideradas de caráter profissionalizante que forem cursadas na parte diversificada do ensino médio devem compor até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino e “poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos”.

Desse modo, o referido Decreto, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e uma série de iniciativas decorrentes compuseram o que foi designado como reforma da educação profissional. Esta se apoiava no entendimento de que a rede federal – composta pelas Escolas Técnicas Federais (ETF) e por Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) – tinha deficiências e distorções, ainda que viesse constituindo, por uma larga tradição histórica, a própria fisionomia do ensino profissional brasileiro. No entanto, a fragilização dessa rede de ensino contou com a resistência de uma série de mobilizações, no sentido de garantir um número de vagas para facultar a sua permanência. Isso ocorreu com a Portaria nº 646/97, que determinava a oferta de no máximo 50% das vagas nos cursos técnicos no ensino médio, dispositivo legal que vigorou até o ano de 2003.

Fazendo um balanço dessa trajetória histórica da educação profissional e tecnológica “centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional” no Brasil, as professoras Maria Ciavatta e Marise Ramos sintetizam uma avaliação crítica que fundamenta um importante viés de reflexão sobre o tema, ao afirmarem que

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade. O exposto nos ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 31)

No diagnóstico sobre a Educação Profissional, presente no texto da Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação 2001-2011), encontra-se uma constatação da ausência de informações precisas sobre a oferta de cursos de formação para o trabalho. A heterogeneidade dos cursos e a diversidade das instituições que os oferecem são considerados, por um lado, como elementos positivos; por outro, entretanto, a pequena oferta e a limitação de vagas (limitação reforçada por iniciativas que vinham ocorrendo desde o Decreto nº 2.208/97) são consideradas “fatores

preocupantes”. Sem apontar para a necessária reversão de uma política educacional que restringia e limitava o número de vagas ofertadas, mas, ao contrário, procura-se no texto justificar, em nome dos “altos custos” e do “sistema de seleção”, as decisões governamentais adotadas. Em síntese, são usados argumentos para realçar o problema, ao invés de se levantarem as condições necessárias de ampliação do acesso até a sua universalização.

Depois do “diagnóstico” e das “diretrizes”, o Plano Nacional de Educação 2001-2011 propõe 15 objetivos e metas para o ponto dedicado à “Educação Tecnológica e Formação Profissional”. De um modo geral, podemos encontrar exatamente o que as professoras Maria Ciavatta, Marise Ramos e outros autores tanto criticam: um foco voltado para o mercado de trabalho e não para a formação humana. Como exemplo do foco apresentado no corpo da Lei, podemos evidenciar elementos de três objetivos e metas: a previsão de uma permanente revisão e adequação das políticas públicas na área, feita com observância das “ofertas do mercado de trabalho; a mobilização e ampliação da rede de instituições de educação profissional para a oferta de formação permanente para aplicar, a cada cinco anos, educação profissional permanente, de acordo com novas exigências do mercado de trabalho; e o estímulo ao uso permanente de estruturas públicas e privadas não apenas para os cursos regulares, “mas também para treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade” (BRASIL, 2001).

Na Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação 2001-2011, o ensino médio é discutido na parte II, dedicada aos níveis de ensino, e a educação profissional e tecnológica é discutida na parte III, dedicada às modalidades de ensino, o que seguramente não contribui para uma perspectiva mais integrada. Mais do que isso, a perspectiva adotada reproduz a dualidade estrutural que distingue a oferta de um ensino mais propedêutico, para atender alunos que integram famílias oriundas das elites e parte dos setores médios, de outro mais específico para a formação profissional – e atendendo, sobretudo, às demandas do mercado –, voltado para aqueles que provêm das classes trabalhadoras e subalternas da sociedade brasileira.

Educação Profissional e Tecnológica no PNE 2014-2024

No contexto de um processo histórico de democratização política e social que se vinha afirmando desde o fim da ditadura, o quadro anterior na política pública relativa à educação profissional começa a vislumbrar certa alteração de rumo, especialmente a partir do Decreto nº 5.154/2004. Retoma-se a problemática da integração entre ensino profissional e ensino médio. Entretanto, a ausência de revisão e a decorrente continuidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional sinalizam limites importantes para a superação efetiva da situação anterior. Uma face desses limites é exposta pela avaliação de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005, p.1090), que alertam para o fato de a educação profissional ainda ser operada com base em “programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)”.

Do ponto de vista da expansão da rede, do desempenho quantitativo, sem dúvida outro componente do debate, existe avaliações mais positivas. O “Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, realizado a partir de 2005, estabelece, de fato, um marco na criação de novas vagas em EPT. Conforme tem sido amplamente divulgado, enquanto na longa trajetória republicana de 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades dessa rede, somente no período de 2005 a 2010 foram construídas 214 novas unidades.

Como balanço, é preciso assinalar que essas e outras iniciativas relativamente recentes – como o Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302/2007, com assistência financeira para as iniciativas de desenvolvimento do ensino médio integrado à educação profissional; e o PRONATEC, criado em 2011 para ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica – não conseguiram necessariamente negar ou superar os problemas históricos e pedagógicos apresentados. Na verdade, podemos verificar nos avanços apresentados que ainda se recolocam os aspectos mais gerais da dualidade estrutural e fragmentação da educação brasileira.

O Projeto de Lei nº 8.035/2010, proposto pelo Poder Executivo para ser o PNE com vigência para o período de 2011 a 2020, tramitou por quatro anos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal até a sua aprovação, com várias emendas, transformando-se na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que definiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para o período de 2014 a 2024.

No Art.2º, V, da Lei nº 13.005/2014, podemos encontrar como uma das diretrizes do PNE 2014-2024 em vigor a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. A Lei contém o que considera 20 metas a serem atingidas com estratégias decorrentes para cada uma delas.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é tratada em determinadas estratégias das metas 3, 8 e 12, assim como também se relaciona com as metas 15, 16, 17, 18 e 19, que tratam da formação e valorização dos profissionais do magistério. Mas são as metas 10 e 11 que tratam diretamente da EPT.

De fato, a meta 10 é aquela que estabelece a necessidade de “oferecer, no mínimo, 25 % das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Nesse sentido, cabe destacar a importância do reconhecimento de que a EPT deve ser realizada de forma **integrada** aos níveis de ensino fundamental e médio.

Em relação à meta 11, ela estabelece o compromisso de “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014). Algumas iniciativas que já vinham sendo adotadas como o “Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” ou programas como o PRONATEC se somam a essa meta difícil de ser cumprida. A triplicação do número de matrículas requer muito mais do que uma declaração de metas, mas requer organização, responsabilidades compartilhadas e mobilização de recursos para permitir o aumento das ofertas de matrículas.

Considerações finais

Do conjunto de textos, documentos e análises trazidos para este trabalho, destacam-se elementos e reflexões centrais para o debate da EPT e sua compreensão, nos marcos das políticas educacionais que historicamente foram e estão sendo desenvolvidas. Reconhecer a força de permanência de dadas dicotomias no sistema educacional, baseadas na preservação das desigualdades sociais, bem como entender como se articularam com os rumos políticos hegemônicos de cada momento, é requisito para enfrentar os desafios postos, inclusive no período que estamos vivendo.

E dessa compreensão há de se nutrir a “resistência ativa” de que nos fala Dermeval Saviani, especialmente nesta conjuntura em que um conjunto de iniciativas anunciadas no campo da

educação se mostram conservadoras e retrógradas, em vários sentidos. Como dado novo, assiste-se a uma intensa ofensiva privatista, apoiada também nas novas tecnologias que, longe de qualquer projeto de democratização, se apresentam como mera forma de reduzir custos e, no fundo, contribuirão para segregar ainda mais o acesso à educação de qualidade. Antigas e novas questões, portanto, comparecem hoje ao debate sobre educação e trazem novos desafios, que um olhar mais estrutural ajuda a identificar.

Referências bibliográficas:

BRASIL. *Lei nº 9394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL. MEC. SEMTEC. PROEP.1996, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. *Decreto Presidência nº 2208/1997*. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/613312/dou-secao-2-08-07-2002-pg-13>. Acesso em 25 fev. 2014.

_____. *Lei nº 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 22 jun.2018

_____. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao nível médio*. Brasília. MEC, dez.2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília. MEC. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. *Decreto Presidência nº 5154/2004*. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/667843/dou-secao-1-26-07-2004-pg-100>. Acesso em 25 fev. 2014.

_____. *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 jun. 2018.

CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, Vol. 5, nº8, p.27-41, jan./jun. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 10, nº 20, p. 3-17, jul-dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. *Educ. Soc.* Campinas, vol.26, nº92, p.1087-1113, Out. 2005.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, vol. 10, nº 19, p. 379-392, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. A política de educação profissional e tecnológica pós-LDB diante da atual crise brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019, p. 287-313.

USO DO *KAHOOT!* EM UM PROJETO INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Bruna da Rosa de Brites²

Andressa Cristiana Fröhlich³

Ana Luiza Klotz Neves⁴

Ana Paula Stefanello⁵

Keiciane Canabarro Drehmer Marques⁶

Resumo

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem se tornado um componente do cotidiano da maior parte da sociedade atual. Nesse sentido, a inclusão de tais tecnologias também no ambiente escolar torna-se imprescindível. Para tal, faz-se primeiramente necessária a introdução desses temas na formação inicial de professores, uma vez que, não há como levar para a prática docente algo que não foi anteriormente assimilado e praticado. Portanto, alterações curriculares que englobam questões de tecnologias e interdisciplinaridade fazem-se necessárias para formação docente. Nesse sentido, ferramentas digitais e gratuitas disponibilizadas na internet, como jogos com finalidades didáticas como o *Kahoot!*, é um exemplo que pode ser além de uma ferramenta de TDIC, uma ferramenta interdisciplinar. O foco deste trabalho é discutir e refletir sobre os desafios e as possibilidades do uso da plataforma de aprendizagem *Kahoot!* em um projeto de ensino interdisciplinar na área das Ciências da Natureza e Matemática na formação inicial de professores da Universidade Federal de Santa Maria, RS. As licenciandas identificaram desafios quanto à construção de questões do *Kahoot!* relacionados à perspectiva interdisciplinar, além de algumas limitações do aplicativo e dependência de aparelhos e internet. Dentre as potencialidades, a plataforma possibilita ser utilizada nos diferentes níveis de ensino proporcionando atratividade e motivação entre os estudantes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Ensino; Gamificação na Educação; Aplicativo.

Abstract

The use of Information and Communications Technology (ICT) has become a daily component of most of today's society. In this sense, the inclusion of such technologies also in the school environment becomes essential. For this, it is first necessary to introduce such themes in the initial teacher training, since there is no way to bring into teaching practice something that was not previously assimilated and practiced. Therefore, curricular changes that include the matter of technology and interdisciplinarity are necessary for teacher training. In this sense, digital and free tools available on the internet, such as games with educational purposes as *Kahoot!*, are an example that can be beyond an ICT tool, an interdisciplinary tool. The aim of this work is to discuss and reflect on the challenges and possibilities of using the learning platform *Kahoot!* in an interdisciplinary teaching project in the area of Natural Sciences and Mathematics in the initial training of teachers at the Federal University of Santa Maria, RS. The students identified challenges regarding the question's construction of *Kahoot!* with an interdisciplinary perspective, besides some limitations of the app and dependence on devices and the internet. Among the potentialities, the platform allows it to be used at different levels of education, providing attractiveness and motivation among students.

Keywords: Interdisciplinary; Information and Communications Technology; Teaching; Gamification in Education; App.

² Mestranda em Ensino de Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), licenciada em Física pela UFSM.

³ Doutoranda em Química na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), licenciada em Química pela UFSM.

⁴ Mestranda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), licenciada em Ciências Biológicas (UFSM).

⁵ Licencianda em Matemática pela UFSM.

⁶ Doutora em Educação em Ciências pela UFSM e licencianda em Ciências Biológicas pela UFSM.

Introdução

O avanço tecnológico que a sociedade tem experimentado nos últimos anos torna-se a cada dia mais evidente, uma vez que é possível observar que um número cada vez maior de pessoas tem acesso às mais diferentes mídias e produtos digitais. O uso de tecnologias digitais como *smartphones*, computadores, tablets, *smart* tevês tem se intensificado e gradativamente sendo ampliado em todos os ambientes, tornando-se parte do cotidiano (ROCHA; SALVI, 2017). Se a tecnologia está diretamente envolvida na vida das pessoas, espera-se que ela seja estendida e incorporada também às práticas pedagógicas (ATANAZIO; LEITE, 2018).

No sentido de incorporar a tecnologia à educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como uma das Competências Gerais da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Dessa maneira, a inserção das tecnologias no ambiente escolar torna-se imperativa, e, portanto, pode configurar uma situação desafiadora para os professores. Tornar-se professor é um processo complexo idiossincrático e multidimensional (FLORES, 2010). Os futuros professores quando entram na graduação em licenciatura já possuem um conjunto de ideias e pressupostos sobre o ensino, pois já conhecem o contexto no qual vão exercer a profissão devido a sua trajetória escolar. Além disso, por esse contato prolongado, os futuros profissionais tendem a se espelhar em seus antigos professores sobre a prática de ensino ou até mesmo ensinam como os viram ensinar. Nesse sentido é essencial promover, durante a formação inicial, espaços para socialização e discussão dessas ideias advindas.

Deve-se valorizar a prática como fonte de aprendizagem gerando reflexões sobre esse processo complexo de se tornar professor, cabendo aos cursos de formação inicial promover novas práticas e instrumentos de formação. Assim, no momento em que o futuro professor passa a compreender o processo de aprendizagem e constituição de competências, ele estará mais preparado para compreender e intervir na aprendizagem do seu aluno (MELLO, 2000). Dentre as possibilidades de intervenções que podem auxiliar no processo de aprendizagem está a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para fins educacionais. Alves e Heckler (2018, p. 2) apontam que as “TDIC têm potencial para provocarem os estudantes e professores a pensar, questionar, criar e ter autonomia para realizar distintas atividades relacionadas ao ensino e de pesquisas”.

Em razão de terem se formado em espaços com pouco ou nenhum uso das TDIC, torna-se pouco provável que os futuros professores levem para a sala de aula da Educação Básica, atividades que envolvam o uso de computadores e Internet (MARINHO; LOBATO, 2008). Sendo assim, é necessária a inclusão das TDIC na formação inicial de professores. Corroborando a isso, um dos desafios quanto ao uso de tecnologias na formação de professores é exemplificado por Marcolla (2008) no qual destaca certo medo/receio da entrada das TIC no processo de ensinar e aprender na universidade, como um dificultador para a preparação dos docentes.

Além disso, é necessário conforme afirma Marco (2009) integrar tecnologia à formação inicial de modo que o futuro professor reflita sobre elas, aprenda a utilizá-las e realize atividades

para a sala de aula envolvendo-as, contribuindo para que deixem de pensar e produzir aulas tradicionais na sua futura prática na Educação Básica. Nesse sentido, não basta apenas aprender sobre tecnologias, mas também integrá-las em suas futuras práticas docentes como os estágios curriculares.

Assim, o uso das TDIC deve estar presente nas salas de aula, em atividades didáticas e nas mais variadas disciplinas, cabendo aos futuros professores apropriar-se delas e de softwares específicos de sua área de formação. Com isso, de acordo com Ponte (2002) é essencial desenvolver nos futuros professores uma receptividade com relação às potencialidades das TIC, assim como o interesse por buscar ter conhecimento de novos avanços neste campo, e ainda a disposição para aceitar os novos papéis que emergem para o professor em consequência dessas tecnologias.

Outro aspecto importante que a formação inicial dos professores para atuarem na Educação Básica deve levar em consideração são os princípios pedagógicos definidos nas normas curriculares nacionais: interdisciplinaridade, transversalidade e contextualização, e integração de áreas em projetos de ensino (MELLO, 2000). Entretanto, há um distanciamento entre as indicações dos documentos oficiais e o que ocorre na prática nos cursos de formação docente quanto a abordagens interdisciplinares. Em relação a este aspecto Neves (2015, p. 489) enfatiza que:

[...] se as tentativas de interdisciplinaridade propostas por leis e pelos parâmetros curriculares do país [...] não conseguiram apresentar resultados, muito se deve à rigidez das estruturas universitárias e dos cursos de formação de professores. [...] Muitos formadores responsáveis pela formação de professores mantêm-se presos a um tipo de educação que não cabe mais ao século XXI.

Partindo desta afirmação, é necessário repensar em mudanças nos âmbitos institucionais, alterações curriculares, pensar sobre a formação dos professores formadores e nos licenciandos quanto às inserções da interdisciplinaridade nos processos formativos (ARAÚJO; TAUCHEN; HECKLER, 2017). Os pesquisadores Pierson e Neves (2001) sinalizam que os cursos de licenciatura são os pontos estratégicos para investir em mudanças quanto a abordagens interdisciplinares, uma vez que esses licenciandos futuramente atuarão nos ambientes de ensino, desenhando assim um perfil de docentes que favorecem trocas e integrações nas áreas das ciências voltadas para interdisciplinaridade.

Os desafios da carreira docente são inúmeros frente às necessidades contemporâneas que emergem aos professores. Uma das dificuldades citadas anteriormente é quanto à integração dos componentes curriculares, ou seja, abordagens interdisciplinares no ensino. Outra demanda atual aos professores é quanto ao uso de tecnologias digitais na educação. Uma maneira de vencer o desafio de inserir a tecnologia em ambiente de sala de aula pode se dar através de ferramentas digitais e gratuitas disponibilizadas na internet, como jogos com finalidades didáticas, por exemplo, o *Kaboot!*, o qual será abordado neste trabalho. Este aplicativo possibilita realizar avaliações de diferentes formas, mais interativas, por meio de perguntas e uso de imagens, proporcionando, desta maneira, mais interesse e produtividade baseados numa proposta de ensino denominada gamificação (COELHO; MOTTA; CASTRO, 2018). Segundo Prensky (2010), a gamificação é a utilização da estrutura de *games* em outros contextos além da recreação, como educação, empresas e comunicação.

O *Kaboot!* é um aplicativo criado em 2013 na Noruega, que tem por missão tornar o aprendizado incrível, levando em consideração que na vida a aprendizagem acontece através da curiosidade e brincadeira, o aplicativo busca combinar os dois através de uma plataforma de perguntas e respostas em forma de jogo (KAHOOT, [2013?]). Trata-se de uma ferramenta digital online e gratuita, que pode ser acessada através de qualquer aparelho que tenha conexão com a

internet, como smartphone, tablet, computador ou notebook (PERSICH, 2019). O aplicativo caracteriza-se por ser de fácil manipulação, pelo qual qualquer utilizador – seja professor ou aluno – pode criar *Kaboots* e aplicá-los em diferentes situações em sala de aula, possibilitando momentos de debate e uma construção conjunta do conhecimento abordado, independentemente do nível de ensino (CORREIA; SANTOS, 2017).

Dessa maneira, levando em consideração tais desafios como a introdução da tecnologia em sala de aula e a necessidade de integração dos componentes curriculares, estudou-se a proposta de ensino baseada em jogos como uma ferramenta que possa ser utilizada na tentativa de vencer tais desafios em um contexto de formação inicial de professores. Assim sendo, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de relatar e discutir os desafios e as possibilidades do uso da plataforma de aprendizagem *Kaboot!* em um projeto de ensino interdisciplinar na área das Ciências da Natureza e Matemática na formação inicial de professores.

Contexto da experiência

Este trabalho foi vivenciado em um projeto interdisciplinar realizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Projeto Interlicenciaturas foi desenvolvido no ano de 2018 do mês de maio até dezembro e contou com encontros presenciais mensais e atividades a distância por meio da plataforma de ensino e aprendizagem Moodle. O Interlicenciaturas visava o desenvolvimento de atividades didáticas teórico-práticas por meio da abordagem interdisciplinar. Os participantes do projeto eram licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química da UFSM.

Ao longo dos encontros foram realizadas diversas atividades de cunho interdisciplinar, dentre algumas dessas foram utilizadas tecnologias com fins educacionais. As tarefas construídas durante o projeto ocorreram em grupos, esses foram organizados no primeiro encontro presencial do Interlicenciaturas. Os grupos continham, inicialmente, pelo menos um licenciando de cada componente curricular da área das CNM (Biologia, Física, Matemática e Química).

O presente texto é construído pelas experiências e reflexões de um desses grupos participantes do Projeto Interlicenciaturas, o grupo de número nove. Neste estudo, pretendemos relatar a atividade de elaboração de um *Kaboot!* na perspectiva interdisciplinar, levantando discussões acerca dos desafios e potencialidades da plataforma na formação inicial de professores.

Discussões e reflexões

No decorrer do Projeto Interlicenciaturas, diversas atividades e oficinas foram vivenciadas pelos licenciandos. Este trabalho irá relatar uma destas atividades, que foi baseada no uso do aplicativo *Kaboot!*. Inicialmente, os participantes do projeto participaram de uma oficina em que foi discutido o seu uso e funcionamento. Após o contato com o *Kaboot!* foi proposto como tarefa que cada grupo construísse um *Kaboot!* interdisciplinar, abordando conteúdos de cada um dos componentes curriculares da formação dos membros que eram da área das Ciências da Natureza e Matemática.

Dessa forma, para a construção do *Kaboot!* foram selecionados conteúdos que estavam em consonância com o tema estruturador “Universo, Terra e Vida” do componente curricular Física, de acordo com as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). A escolha por este tema estruturador se deu pela sua abrangência, de modo que facilitasse a inclusão de questões de Biologia, Física, Matemática e Química. Assim, o quiz foi construído pelas licenciandas, abordando conteúdos como fotossíntese, origem da vida, células, forças de interação,

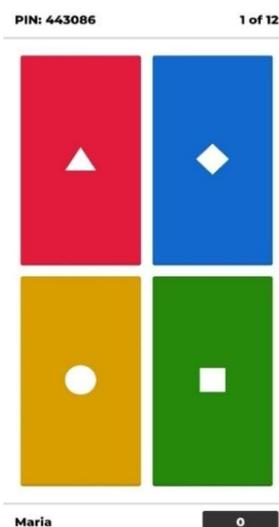
leis de Keppler, elementos químicos, funções e cônicas, distribuídos em um total de 12 questões de múltipla escolha. A maneira como as questões são exibidas é mostrada nas figuras 1 e 2 abaixo.

Figura 1- Questão sendo exibida na tela pelo professor.



Fonte: Dos autores, 2020.

Figura 2- Questão exibida no smartphone dos estudantes



Fonte: Dos autores, 2020.

Como é possível perceber, existe uma diferença entre a exibição das questões para os estudantes na tela do professor (Figura 1) e seus *smartphones* (Figura 2), onde aparecem somente os símbolos referentes a cada uma das alternativas. Além disso, cada acerto traz consigo uma determinada pontuação, mostrada individualmente em cada *smartphone* e em ordem decrescente na tela do professor. Durante o processo no qual os estudantes estão selecionando suas respostas, é mostrada na tela do professor uma estatística da quantidade de vezes que determinada alternativa foi escolhida. Ao final de todas as questões, é montado um pódio na tela que é exibido a todos com os três estudantes ou equipes com maior pontuação.

O aplicativo apresenta algumas limitações, dentre as quais podemos citar a possibilidade única de elaboração de questões de múltipla escolha, o número limitado de caracteres para os

enunciados e alternativas das questões, além da necessidade de aparatos tecnológicos como internet, smartphones, computadores e projetor. Entretanto, o desafio, enquanto professoras em formação, de construir este *Kaboot!* esteve centrado, principalmente, na elaboração de questões interdisciplinares, considerando o exíguo contato com a interdisciplinaridade no decorrer de sua formação. Dessa forma, ao olhar novamente para as questões com um pouco mais de experiência e com passar de um ano e meio foi possível, para as licenciandas em questão, perceber que pouco há de interdisciplinar no quiz construído. Devido à falta de experiência em planejar interdisciplinarmente, mesmo com a escolha de um tema comum, as questões elaboradas trouxeram conteúdos fragmentados, de modo que é fácil distinguir a qual componente curricular cada uma das questões pertence. Assim, entende-se que o quiz tem caráter muito mais temático do que interdisciplinar pelo fato de serem questões de Biologia, Física, Matemática e Química com um tema em comum: Universo, Terra e Vida.

Tais dificuldades refletem a falta de clareza com relação ao desenvolvimento de abordagens interdisciplinares nos respectivos cursos de formação de professores, uma vez que, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da UFSM, destes quatro cursos, apresentam, pelo menos em três deles, a interdisciplinaridade em suas propostas, mas sem direcionamentos teóricos ou metodológicos para sua implantação. A exemplo disso, pode-se citar no curso de Física a promoção da interdisciplinaridade através de palestras não relacionadas diretamente à Física (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2005b), a atuação em projetos interdisciplinares ou na coordenação de equipes interdisciplinares, no caso da Biologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2005a) e, ainda, a promoção de práticas pedagógicas em uma perspectiva interdisciplinar, no caso da Matemática (BRASIL, 2002, p. 23).

Diante do exposto, salienta-se que é preciso realizar efetivamente propostas interdisciplinares de forma prática, as orientações por vezes ficam apenas nos documentos orientadores e não são efetivadas nas vivências. Sugere-se repensar os currículos com mudanças institucionais nos PPCs e ementa das disciplinas, mas sobretudo é necessária transformação quanto às atitudes interdisciplinares por parte dos docentes formadores e dos licenciandos em formação. Araújo, Tauchen e Heckler (2017) enfatizam que uma formação inicial interdisciplinar depende de mudanças no currículo, mas apontam que se a transformação não ocorrer nos sujeitos envolvidos, nada adiantará, pois o currículo é resultado dos que o praticam. Ainda, no que concerne a mudanças dos sujeitos envolvidos os pesquisadores Mesquita e Soares (2012, p. 145) destacam que:

No entanto, mesmo havendo essa reconstrução nos currículos, sabemos que os envolvidos nesse processo são sujeitos que precisam acreditar nas propostas que estão e estarão desenvolvendo. A formação fragmentada e específica dos professores formadores, muitas vezes, dificulta o agir e o pensar interdisciplinar. Isso faz com que muitos entendam que a mudança em vez de trazer pontos positivos para a formação dos licenciandos, pode acarretar em uma falta de entendimento conceitual de temas tradicionais impregnados nas disciplinas atuais.

Outro aspecto analisado nos PPCs foi quanto à menção de disciplinas que abordem sobre o uso de tecnologias na prática docente. A estrutura curricular do curso de licenciatura em Química da UFSM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2012) não apresenta nenhuma disciplina específica de TIC. No entanto, as disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências e Didática da Química II, abordavam sobre tecnologias educacionais e tinham o objetivo de desenvolver projetos de práticas educativas a fim de solucionar questões resultantes da realidade escolar. Assim, por se tratarem de disciplinas voltadas à prática docente, encorajaram os alunos a elaborar estratégias a fim de utilizar os recursos que as TIC possibilitam. Já a versão atual do currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019c) conta com a disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino de Química com o objetivo de aprimorar a

habilidade necessária para o uso pedagógico das tecnologias, como forma de mediação da aprendizagem química.

No curso de Ciências Biológicas Licenciatura Plena (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2005a) não há nenhuma disciplina específica sobre tecnologias. No entanto, a ementa da disciplina Didática das Ciências Biológicas I previa que fossem abordados tópicos como “Tecnologia educacional e o ensino da Biologia”, “Biologia e tecnologia” e “A informática no ensino da Biologia”. Já no currículo atual (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019a), segue sem prever uma disciplina específica para tecnologias, mas o tema é previsto na ementa da disciplina Didática das Ciências Biológicas III com o tópico “O Ensino da Ciência e as novas tecnologias de informação e comunicação”.

Semelhantemente ao currículo das licenciaturas em Ciências Biológicas e Química, o curso de licenciatura em Física (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2005b) também não possui em sua grade curricular uma disciplina específica sobre tecnologias. Entretanto, apresenta em sua ementa tópicos envolvendo o uso de Tecnologias nas disciplinas de Didática I e II da Física. O curso de licenciatura em Física não apresenta ainda uma versão atualizada de currículo.

O currículo do curso de licenciatura em Matemática versão de 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2013), prevê as disciplinas de Recursos Tecnológicos no Ensino de Matemática I e II, além de descrever na ementa das disciplinas de Didática da Matemática I e II o tópico referente ao estudo de Tecnologias da Informação e Comunicação. Na reforma curricular da matemática (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019b) é previsto duas disciplinas que são voltadas as TDIC, sendo elas Tecnologias no Ensino de Matemática e Laboratório de Ensino de Matemática, e não há mais os tópicos de TIC nas disciplinas de Didáticas. Após descrever a composição curricular dos quatro cursos de graduação da UFSM, envolvidos no Projeto Interlicenciaturas, percebe-se discrepância entre os cursos quanto à abordagem de tecnologias no processo de formação inicial. Schuhmacher e Filho (2013) apontam que a formação inicial se apresenta como um ponto crucial em relação às TIC, os autores ainda realçam que os professores reconhecem o valor das TIC na educação, contudo apresentam dificuldades na utilização das tecnologias, e pouco adotam o uso para o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe então refletir que as tecnologias são ferramentas que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos educandos sendo o professor mediador. Todavia, é preciso investir no processo de formação docente para o uso das tecnologias com fins educacionais, desde a formação inicial e com apoio aos professores já formados e atuantes nas instituições de ensino. O pesquisador Anjos (2008, p. 575) enfatiza que:

Se, por um lado, o uso das TIC na educação pode se constituir em dispositivos que facilitam o trabalho do professor e da escola, por outro pode significar para o docente um grande desafio, pois requer dele novas competências para saber lidar com novas exigências, além de uma postura diferenciada daquela usada nas aulas tradicionais.

As tecnologias desafiam os professores e exigem novas competências e, assim, é preciso pensar possibilidades com a utilização de ferramentas digitais que atuem de forma motivadora e atrativa aos estudantes, como é o caso do *Kaboot!*. Dessa forma, o potencial da utilização desta ferramenta está presente na competição proporcionada pelos jogos que, segundo Carlos (2018), é um fator de motivação para os estudantes atuando, ainda, como elemento de integração entre os participantes possibilitando o trabalho cooperativo e a aprendizagem em grupo. No contexto do *Kaboot!* isso pode ser facilitado dando preferência ao quiz de equipes estimulando, assim, o diálogo, cooperação e a participação de todos os estudantes, inclusive os mais tímidos que não se sentiriam à

vontade em ir ao quadro, por exemplo. Além disso, geralmente a utilização de jogos apresenta um caráter interdisciplinar, uma vez que os estudantes precisam mobilizar conhecimentos e habilidades de áreas diversas, indo em contrapartida à visão de conteúdo fragmentado presente nas salas de aula.

Outro fator motivador está associado ao fato de que, ao utilizarmos jogos didáticos, automaticamente tiramos o professor do papel central do processo de ensino e aprendizagem dando ênfase, assim, ao protagonismo do estudante em sala de aula. Neste sentido, o professor se torna mediador do processo, dando liberdade aos alunos de debaterem, fazer suas próprias escolhas e procurar por ajuda quando for necessário. De acordo com Carlos (2018), essa mudança de foco do professor para o aluno possibilita “que este supere suas dificuldades, aprenda com suas tentativas e até mesmo com seus erros, fortalecendo os vínculos entre o grupo de alunos e desses com o professor/orientador.” (CARLOS, 2018, p. 22). Diante do exposto é imprescindível que se tenha um olhar para formação docente. Persich (2019, p. 171) aponta que:

é urgente que desde a formação inicial de professoras estejam incluídas as estratégias de ensino com uso de TDIC, voltados para a integração curricular das TDIC para que seja possível dar conta do desafio da promoção da educação científica contextualizada para as juventudes atuais.

Partindo desta afirmação, o *Kahoot!* é uma ferramenta que pode ser utilizada nos diferentes níveis de ensino desde a Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, bem como nos níveis de graduação, pós-graduação e cursos de formação. Os pesquisadores Correia e Santos (2017)-ao desenvolverem uma proposta com a utilização do Kahoot!-com acadêmicos de licenciatura e cursos de pós-graduação em áreas relacionadas ao ensino na Educação Básica constataram que a utilização desta ferramenta oferece a possibilidade de realização de atividades avaliativas de forma mais dinâmica e com feedback quase instantâneo, facilitando também o trabalho do professor, que consegue mais rapidamente um panorama do desempenho do estudante diante da atividade.

Ademais, entende-se que o *Kahoot!* é uma ferramenta bastante versátil quanto aos objetivos de sua utilização, podendo ser usado tanto no decorrer do processo de ensino e aprendizagem quanto para a sua avaliação. À vista disso, Coelho, Motta e Castro (2018) relatam que o interessante nessa ferramenta é a concretude com a qual é possível oferecer conteúdos aos estudantes, possibilitando que eles aprendam de maneira divertida, com ludicidade e interatividade. Ainda, o *Kahoot!* possui características que subsidiam seu uso enquanto ferramenta avaliativa, já que a partir das respostas dos estudantes é possível identificar quais conteúdos, competências e habilidades os alunos dominam e alcançaram durante o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo relatar a atividade de elaboração de um *Kahoot!* na perspectiva interdisciplinar, levantando discussões acerca dos desafios e potencialidades da plataforma na formação inicial de professores. Inicialmente, cabe refletir sobre a necessidade de investir em formações docentes voltadas para o uso educacional de tecnologias. As TDIC fazem parte da rotina das pessoas. Entretanto, a maior parte das vezes os professores são usuários dessas tecnologias para uso pessoal e não para fins didáticos. Os documentos oficiais atuais estimulam a adoção de recursos digitais nas salas de aula, contudo ainda há um distanciamento entre a prescrição e a efetivação, pois na maior parte das vezes não ocorre um amparo e nem se investe em formações voltadas para uso de tecnologias educacionais.

Percebe-se ainda que os currículos dos cursos de licenciaturas em questão, Biologia, Física, Química e Matemática da UFSM, carecem de abordagens quanto a inserção das tecnologias digitais

para fins didático-pedagógicos, ocorrendo normalmente em momentos pontuais, em poucas disciplinas. Além da carência quanto às tecnologias, os currículos dos cursos também não apresentam um olhar voltado para práticas interdisciplinares. Salienta-se que é preciso transformações curriculares, mas principalmente colocar em prática as modificações, sendo que os sujeitos envolvidos, professores formadores e acadêmicos, são responsáveis por fazer acontecer na prática as possíveis transformações.

Neste texto, destaca-se a utilização do aplicativo *Kahoot!*, as licenciandas autoras do trabalho elaboraram um *Kahoot!* com viés interdisciplinar, com questões referentes a área das Ciências da Natureza e Matemática. O grupo em questão levantou alguns desafios quanto à atividade: dificuldade de construção de questões verdadeiramente interdisciplinares, limitações quanto às configurações do app e, dependência de internet e equipamentos eletrônicos para o seu uso. Dentre as potencialidades do *Kahoot!*, as pesquisadoras identificaram a atratividade que o jogo propicia, a oportunidade de colaboração entre os estudantes, a versatilidade quanto ao uso do app em diferentes momentos de acordo com os objetivos propostos e a adaptabilidade aos diferentes níveis de ensino na construção inédita que a plataforma possibilita.

Em suma, destaca-se que é indispensável repensar os processos de formação docente quanto a diversos aspectos, dentre estes, salienta-se investir em propostas de ensino interdisciplinares que integrem os componentes curriculares, propiciando uma abordagem completa e integrada dos fenômenos da natureza. Também é preciso destinar momentos formativos, seja na formação inicial ou continuada de professores, sobre o uso de tecnologias digitais como ferramentas potencializadoras e atrativas para o ensino.

Referências

- ALVES, C. C.; HECKLER, V. TDIC na Formação de Professores em Ciências e Matemática: interlocuções com estudos brasileiros. **Revista Insignare Scientia**. Cerro Largo, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2018.
- ANJOS, A. J. S. dos. As Novas Tecnologias e o uso dos Recursos Telemáticos na Educação Científica: a simulação computacional na educação em física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 25, n. 3, p. 569-600, 2008.
- ARAÚJO, R. R. de; TAUCHEN, G.; HECKLER, V. Como a busca “da” e “pela” interdisciplinaridade permeia as pesquisas na área de formação de professores em Ciências da Natureza? **Revista Thema**. Pelotas, v. 14, n. 3, p. 132-150, 2017.
- ATANAZIO, A. M. C.; LEITE, A. E. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a formação de professores: tendências de pesquisa. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 88-103, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- CARLOS, C. P. **Kahoot! como ferramenta no ensino da língua inglesa**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- COELHO, P. M. F.; MOTTA, E. L. O.; CASTRO, F. P. C. Reflexões interdisciplinares sobre aplicativo *Kahoot!* no ambiente educacional. **Acta Semiótica et Linguística**. João Pessoa, v. 22, n.2, 2017.
- CORREIA, M.; SANTOS, R. A aprendizagem baseada em jogos online: uma experiência de uso do Kahoot na formação de professores. In: XIX Simpósio Internacional de Informática Educativa e VIII Encontro do CIED/III Encontro Internacional, 2017, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2017, p. 252-259.
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.
- KAHOOT. **About us**. Noruega, [2013]. Disponível em: <<https://kahoot.com/company/>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

- MARCO, F. F. de. **Atividades computacionais de ensino na formação inicial do professor de matemática**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- MARCOLLA, V. Como professores e alunos percebem as tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. p. 1-13.
- MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias na Educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2008, p. 1-9.
- MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva**. São Paulo, v.14, n.1, p. 98-110, 2000.
- MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Tendências para o ensino de Química: o caso da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos das licenciaturas em química em Goiás. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 241-255, 2012.
- NEVES, C. M. C. de. Formação de professores da educação básica e pós-graduação: a interdisciplinaridade necessária. In: PHILIPPI A.; FERNANDES, V. **Práticas da Interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri: E. Manole, 2015.
- PERSICH, G. D. O. Jogo virtual como ferramenta para o ensino-aprendizagem de citologia no Ensino Médio. **Revista Insignare Scientia**. Cerro Largo, v. 2, n. 3, p. 165-172, 2019.
- PIERSON, A. H. C.; NEVES, M. R. Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 1, n. 2, p. 120-131, 2001.
- PONTE, J. P. da. **As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores**. Porto: Porto Editora. p. 19-26, 2002.
- PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** São Paulo: E. Phorte, 2010, p.320.
- ROCHA, M. A.; SALVI, R. F. As tecnologias digitais de informação e comunicação e a promoção do TPACK na formação de professores de geografia. **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia, v. 8, n. 14, p.5-27, 2017.
- SCHUHMACHER, V. R. N.; FILHO, J. P. A. Construção de um instrumento para identificação de barreiras existentes no uso da tecnologia da informação e comunicação na prática docente. **Revista Dynamis**. v. 19, n. 2, p. 46-61, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Departamento de Biologia. **Projeto Pedagógico do Curso de Biologia**. Santa Maria, RS, 2005 a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Departamento de Biologia. **Projeto Pedagógico do Curso de Biologia**. Santa Maria, RS, 2019 a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Departamento de Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Física**. Santa Maria, RS, 2005 b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Departamento de Matemática. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. Santa Maria, RS, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Departamento de Matemática. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. Santa Maria, RS, 2019 b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Departamento de Química. **Projeto Pedagógico do Curso de Química**. Santa Maria, RS, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Departamento de Química. **Projeto Pedagógico do Curso de Química**. Santa Maria, RS, 2019 c.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) NA EDUCAÇÃO: O USO DA PLATAFORMA SIGAA COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) EM TEMPOS DE PANDEMIA DE CORONAVÍRUS.

Eliseu da Rocha Marinho Filho⁷
Jhonatan da Silva Lima⁸

Resumo

O presente trabalho é uma experiência da aplicação de uma Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na educação, mais especificamente, o uso da plataforma SIGAA como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A experiência foi realizada com duas turmas de segundo ano do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) do campus da cidade de Altamira. O momento pelo qual estamos passando, pandemia de coronavírus, força todos os professores a buscarem alternativas para manter a educação de seus alunos. No caso dos professores das instituições federais de ensino, a plataforma SIGAA se mostra como uma alternativa viável, pois, possibilita a implementação de métodos de educação à distância (EaD). Nosso objetivo foi o de realizar uma aula experimental para constatar a possibilidade (ou não) de uso do SIGAA como AVA. Para tal intento, precisamos de realizar algumas etapas: planejamento de uma aula experimental; postagem do material na plataforma; acesso dos alunos ao material postado; elaboração e aplicação de um questionário para verificação do processo. Os resultados nos mostraram que o SIGAA pode (e deve) ser usada como ferramenta auxiliar de aprendizagem, subsidiando o ensino presencial. Em relação ao uso exclusivamente na modalidade EaD, ainda é embrionário, e esbarra em problemas de acesso à internet, manuseio das ferramentas disponíveis na plataforma, por parte dos alunos, entre outros verificados neste estudo.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação (TIC's); educação à distância (EaD); plataforma SIGAA; ambiente virtual de aprendizagem (AVA); educação.

Abstract

The present work is an experience of the application of Information and Communication Technology (ICT) in education, more specifically, the use of the SIGAA platform as a Virtual Learning Environment (AVA). The experiment was carried out with two second-year classes of integrated high school from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA) on the campus of the city of Altamira. The moment we are going through, the coronavirus pandemic, forces all teachers to look for alternatives to maintain the education of their students. In the case of teachers from federal educational institutions, the SIGAA platform is a viable alternative, as it enables the implementation of distance education methods (EaD). Our objective was to conduct an experimental class to verify the possibility (or not) of using SIGAA as a VLE. For this purpose, we need to carry out some steps: planning an experimental class; posting the material on the platform; student access to posted material; elaboration and application of a questionnaire to verify the process. The results showed us that SIGAA can (and should) be used as an auxiliary learning tool, subsidizing classroom teaching. Regarding the use exclusively in the distance education modality, it is still embryonic, and faces problems of internet access, handling of the tools available on the platform, by the students, among others verified in this study.

Keywords: Information and communication technologies (ICT's); distance education (EaD); SIGAA platform; virtual learning environment (AVA); education.

⁷ Mestre em Matemática e Especialista em Fundamentos de Matemática Elementar. Professor de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

⁸ Mestre em Matemática e Especialista em Matemática. Professor de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Introdução

Estamos vivendo um momento ímpar na história da humanidade, em que fomos forçados, por uma pandemia, a permanecer isolados em nossos lares. De repente, instituições de ensino foram fechadas, impossibilitando o processo de ensino aprendizagem pelo método tradicional, presencial. Dessa forma, precisamos de implementar métodos de educação à distância (EaD) para que nossos alunos não sejam tão prejudicados em seu processo de aprendizagem, minimizando os impactos ocasionados pelo isolamento social. Neste contexto, a comunidade acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) tem à sua disposição uma plataforma digital, SIGAA, que disponibiliza ferramentas que podem promover a educação à distância.

Sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), Maciel (2012, p. 7) informa que estes apoiam processos educacionais, permitem o compartilhamento de conteúdos, a execução de atividades e a comunicação entre os sujeitos envolvidos. Ainda segundo Maciel (2012, p. 7), AVA's ensejam uma educação mediada por TIC's, permitindo aos envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação a busca por conhecimentos e capacitação. Nesse contexto, a plataforma SIGAA se apresenta como um AVA, desde que usada de forma correta por professores e alunos.

Nosso objetivo foi o de realizar uma aula experimental para constatar a possibilidade (ou não) de uso da plataforma SIGAA como ambiente virtual de aprendizagem. Para tal intento, precisamos de realizar algumas etapas (estas etapas serão descritas no item materiais e métodos). Tentamos usar o maior número possível de ferramentas disponibilizadas no SIGAA, buscando, desta forma, desenvolver a habilidade dos alunos no manuseio de tais ferramentas.

Nos dias atuais em que vivemos cercados de tecnologias de informação e comunicação (TIC's), o professor no cotidiano de sala de aula não pode se furtar ao uso destas, ao contrário, deve lançar mão de todos os recursos disponíveis para facilitar e incrementar o processo de ensino aprendizagem em sala de aula e fora dela. Sobre este assunto, Vieira (2011, p. 65, 66) relata que vivemos em uma sociedade do conhecimento, onde saberes são transitórios e há necessidade de estarmos constantemente aprendendo, construindo novos conhecimentos. Desta forma, ainda sobre o olhar de Vieira (2011, p. 66), o espaço educacional não difere de outros, mas de um modo particular, tem sido cada vez mais demandado na perspectiva de se experimentar novas formas de construção e difusão do conhecimento. Assim, vemos que se faz necessário o uso das TIC's no processo de ensino aprendizagem, até mesmo como uma forma de inserção da instituição educacional no contexto social.

Sobre o avanço das TIC's no contexto social Geraldi&Bizelli (2004, p. 115) afirmam que as inovações tecnológicas produzidas pelas TIC's vêm provocando profundas mudanças na sociedade atual, inclusive no como fazer educação no mundo das telecomunicações e da informática. Cada vez mais a tecnologia se faz presente em sala de aula, querendo os professores ou não. Quase todo aluno dispõe de um smartphone com acesso à internet (em grande parte) e equipados com inúmeros aplicativos que executam as mais variadas tarefas. Ao professor cabe usar estas ferramentas em prol da aprendizagem de seus alunos, unindo novas tecnologias ao processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais atrativo e menos fastidioso.

Sabemos da necessidade de incorporar as TIC's no contexto do processo de ensino aprendizagem, no entanto, isto não pode ser feito de qualquer maneira. Os professores devem estar preparados para este desafio. Precisamos começar a refletir sobre o que realmente pode ser feito com as TIC's no processo educativo. Para tanto, é necessário dominar suas especificidades técnicas e seu potencial educativo. Segundo Geraldi&Bizelli (2004, p. 115), é fundamental entender que a relação entre tecnologia e educação se concretiza em processos de ação educativa, gerando produtos educativos, resultantes da aplicação do conhecimento científico e direcionados à solução

de problemas e processos educacionais. Sobre este assunto, Ponte (2000, p. 2 apud Rodrigues, 2009, p. 2) relata que:

Alguns as olham com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros as usam na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém defronta-se com muitas dificuldades como também perplexidades. (PONTE, 2000, p. 2 apud RODRIGUES, 2009, p. 2).

Os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazem relatos da importância do uso de TIC's na educação, como por exemplo: “As tecnologias da informação e da comunicação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas” (BRASIL, 1999, p. 134 apud RODRIGUES, 2009, p. 2) ou ainda: “É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras” (BRASIL, 1998, p. 96 apud RODRIGUES, 2009, p. 2). Na BNCC, a competência número 5, descreve o seguinte:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Segundo Geraldi&Bizelli (2004, p. 115), a introdução das TIC's no processo educacional deve intensificar a melhoria dos recursos midiáticos usados em sala de aula pelos professores que atuam em uma instituição de ensino. E ainda complementam que: “A tecnologia vem modificando os conceitos de toda a sociedade ao longo de sua evolução pela história. No campo educacional, o resultado não seria diferente, ela torna-se mais uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem”. (GERALDI & BIZELLI, 2004, p. 119).

Faremos, nos próximos capítulos, uma descrição de nossa experiência de trabalhar remotamente com uma turma de segundo ano do ensino técnico, usando recursos disponíveis na plataforma SIGAA, bem como, o “feedback” recebido dos próprios alunos ao interagir com esta modalidade de ensino.

Materiais e métodos

O presente trabalho foi realizado com duas turmas de segundo ano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) do campus da cidade de Altamira: uma turma do curso técnico em edificações, sob a supervisão do professor Eliseu da Rocha Marinho Filho; outra, do curso técnico em informática, sob a supervisão do professor Jhonatan da Silva Lima.

Inicialmente, necessitamos de planejar uma aula experimental, determinando quais recursos da plataforma SIGAA seriam utilizados. Para a turma de edificações, o tema escolhido para a aula experimental foi “Trigonometria em triângulos quaisquer” (com aplicações das leis do seno e do cosseno em problemas do cotidiano), visando desenvolver habilidades relacionadas à sua área. A aula foi aplicada na semana de 04 a 08 de Maio de 2020. Optamos por aplicar, para esta turma, a seguinte estrutura: videoaula; material de apoio com exercícios resolvidos e exercícios propostos (em pdf, doc ou powerpoint), fórum para tirar dúvidas, uma tarefa para verificação de

aprendizagem (lista de exercícios para ser postada pelos alunos na plataforma no formato pdf), esta tarefa foi controlada com limite de tempo, abrindo as 12 horas do dia 04 e fechando as 23 horas e 59 minutos do dia 08 de Maio de 2020. Os demais recursos ficaram disponíveis durante toda a semana, para que os alunos pudessem acessar sempre que achassem necessário. Além destes recursos disponibilizados no SIGAA, usamos a rede social Whatsapp® para manter uma interação constante com os alunos.

Para a turma de informática, o tema escolhido foi “Leitura e interpretação de dados estatísticos apresentados em textos, gráficos e tabelas referentes a outras áreas do conhecimento” (como saúde, por exemplo). Este tema configura uma das habilidades encontradas na BNCC (BRASIL, 2017). A aula foi aplicada no mesmo período (04 a 08 de Maio de 2020). A estrutura da aula foi a seguinte: videoaula; material de apoio; lista de exercícios com quatro questões que relacionam conteúdos matemáticos com dados reais sobre a pandemia de coronavírus, os alunos tiveram contato com dados reais sobre a pandemia divulgados em sites oficiais tais como Ministério da Saúde, no site covid-19.pa.gov.br. Além destes recursos, também foi usada a rede social Whatsapp® para dirimir quaisquer dúvidas.

Após a aplicação da aula experimental, elaboramos um questionário usando o aplicativo Google Forms® e enviamos aos alunos para que estes preenchessem. Este questionário pode ser encontrado no endereço <https://forms.gle/qgNSnFb8i551o43bA>. Nosso universo era composto de cerca de 50 alunos, nem todos acessaram as aulas, deste total, 37 responderam ao questionário. Com os questionários devidamente preenchidos, coletamos os dados para manuseio das informações, os resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

Resultados

As primeiras perguntas do questionário visavam traçar um perfil socioeconômico dos alunos que participaram da experiência.

O primeiro item do questionário era: qual a sua idade? Os resultados obtidos encontram-se no gráfico abaixo:

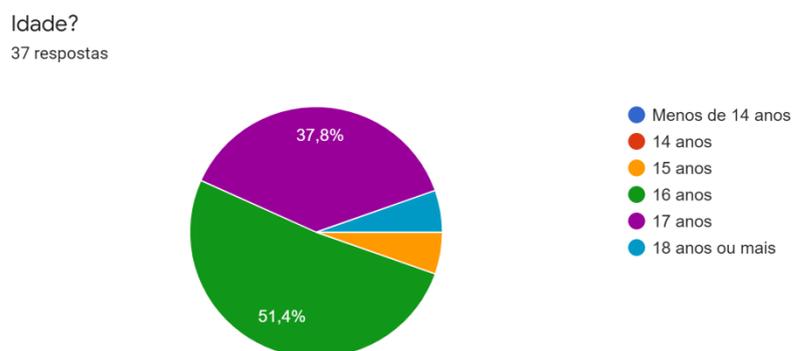


Gráfico 1: Idade dos alunos.

Fonte: Questionário.

Analisando este gráfico, observamos que a grande maioria dos alunos (89,2%) encontra-se na faixa etária de 16 anos (51,4%) a 17 anos (37,8%), esta informação deve ser considerada quando da possibilidade de imaturidade quanto ao empenho na realização das atividades remotas. Observamos ainda uma leve distorção série idade, uma vez que os alunos com 17 anos ou mais já deveriam estar cursando o 3º ano.

A segunda pergunta foi: Qual seu gênero? Os resultados encontram-se a seguir:

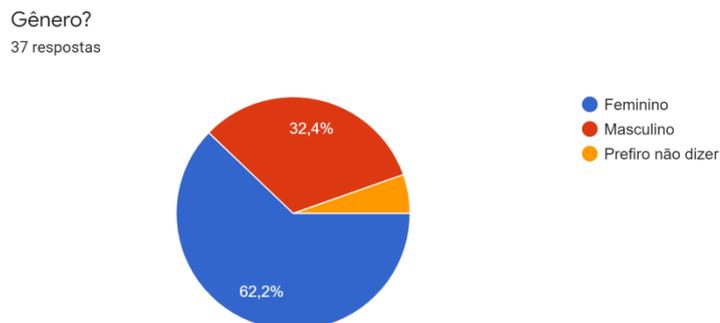


Gráfico 2: Gênero dos alunos.
Fonte: Questionário.

Ao analisar o gráfico, observamos que a maioria dos alunos que respondeu ao questionário é do sexo feminino (62,2%), enquanto, menos de um terço é composto pelo sexo masculino (32,4%). Uma pequena porcentagem (5,4%) não se identifica com estes dois gêneros.

A terceira pergunta foi: Qual a sua raça? Os resultados obtidos encontram-se abaixo:

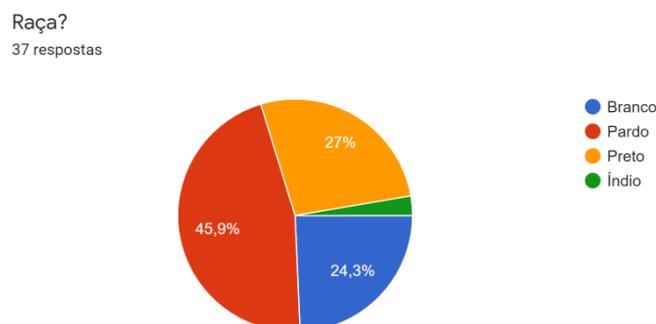


Gráfico 3: Raça dos alunos.
Fonte: Questionário.

Observando o gráfico, percebemos que 45,9% dos alunos se declaram como pardos; 27%, se declaram pretos; 24,3%, brancos e; apenas 2,8%, índios.

A partir da quarta pergunta entramos no perfil econômico dos alunos. A pergunta foi a seguinte: Qual a sua renda familiar, juntando todos os salários dos membros da sua família? Apresentamos os resultados no gráfico a seguir:

Qual a sua renda familiar? Juntando todos os salários dos membros da sua família?
37 respostas

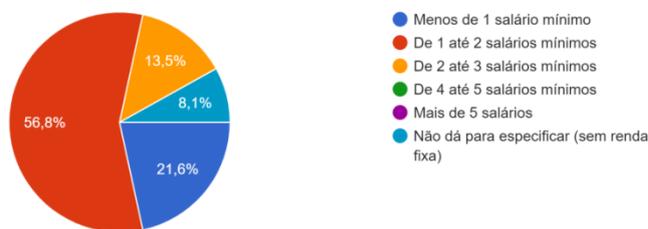


Gráfico 4: Renda familiar dos alunos (em salários mínimos).

Fonte: Questionário.

Observamos que a maioria dos alunos (56,8%) declara que vive com uma renda familiar de 1 até 2 salários mínimos; cerca de um quinto dos alunos (21,6%) afirma viver com uma renda de menos de 1 salário mínimo; 13,5% vivem com uma renda de 2 até 3 salários mínimos e; 8,1% não têm renda fixa.

A quinta pergunta foi: Quantas pessoas moram em sua casa (contando com você)? As respostas estão apresentadas no gráfico abaixo:

Quantas pessoas moram em sua casa (contando com você)?
37 respostas

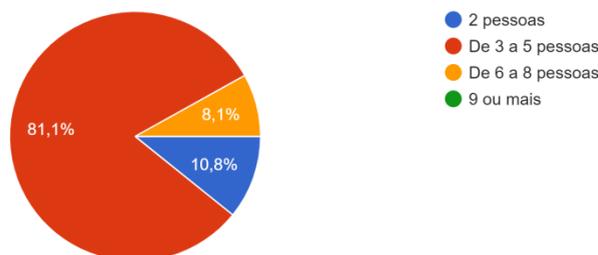


Gráfico 5: Quantidade de pessoas por família.

Fonte: Questionário.

Notamos que a grande maioria das famílias (81,1%) é composta por 3 a 5 indivíduos; 10,8% das famílias são compostas por 2 pessoas; enquanto, 8,1% são compostas por 6 a 8 indivíduos.

As próximas perguntas (de 6 a 8) estão relacionadas ao acesso as aulas. A sexta pergunta foi a seguinte: Você possui smartphone, tablet ou computador? As respostas obtidas encontram-se no gráfico abaixo:

Você possui Smartphone, tablet ou computador?

37 respostas

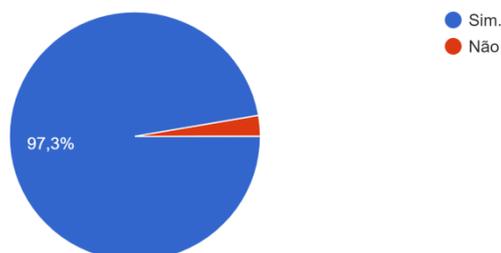


Gráfico 6: Alunos que possuem smartphone, tablet ou computador.

Fonte: Questionário.

Analisando o gráfico, observamos que a imensa maioria (97,3%) dos alunos possui algum dos aparelhos: smartphone, tablet ou computador.

A sétima pergunta foi: Você tem acesso à internet? Os resultados são apresentados a seguir:

Você tem acesso à internet?

37 respostas

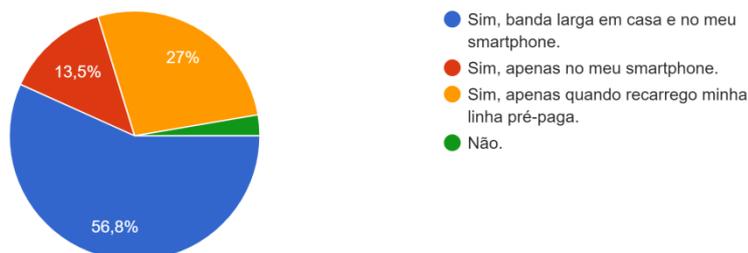


Gráfico 7: Quantidade de alunos que possuem acesso à internet.

Fonte: Questionário.

Ao analisar o gráfico, notamos que a maioria dos alunos (56,8%) possui acesso à internet em casa e no celular; 27% possui acesso quando recarrega sua linha pré-paga; 13,5% possui acesso apenas no celular e; apenas 2,7% relataram não possuir acesso à internet. Este resultado sugere uma possibilidade de implementação de aulas na modalidade EaD.

A oitava pergunta foi: Qual aparelho você usou para acessar as aulas? As respostas foram as seguintes:

Qual aparelho você usou para acessar as aulas?

37 respostas

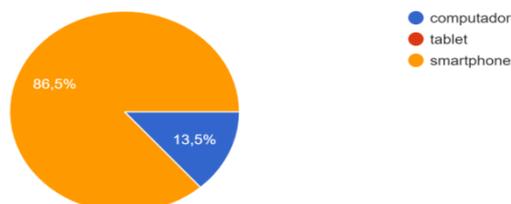


Gráfico 8: Tipo de aparelho usado para acessar as aulas.

Fonte: Questionário.

Observamos que a grande maioria (86,5%) acessou as aulas através de seu smartphone; enquanto, 13,5% acessou pelo computador.

As perguntas de 9 a 13 estão relacionadas a avaliação dos alunos sobre a experiência EaD usando o SIGAA. Em cada uma delas foi aberto espaço para comentários.

A nona pergunta foi: Numa escala de 1 a 4, como você avalia sua experiência de aprendizagem usando a plataforma SIGAA? (1=ruim; 2=regular; 3=bom; 4=excelente). Os resultados encontram-se abaixo:



Gráfico 9: Avaliação da experiência com aula remota.

Fonte: Questionário.

Notamos que a maioria (43,2%) classificou a experiência como regular; 29,7%, como bom; 24,3%, ruim e; 2,7% (1 aluno), classificou a experiência como excelente. Este resultado revela que a experiência não foi tão satisfatória para os alunos. Analisando os comentários dos alunos percebemos que os obstáculos enfrentados estavam relacionados a problemas de conexão, dificuldades em anexar resoluções e uso de celular para acessar as aulas. Como por exemplo: “Não é tão fácil de acesso”; “o site do Sigaa é muito instável”; “Considero boa, posso ter dificuldades ainda em enviar arquivos e acompanhar as notícias de todas as matérias por lá, mas o acesso com pdf’s é satisfatório”.

A décima pergunta foi a seguinte: Numa escala de 1 a 4, como você avalia o material postado pelo seu professor? As respostas estão apresentadas no gráfico abaixo:

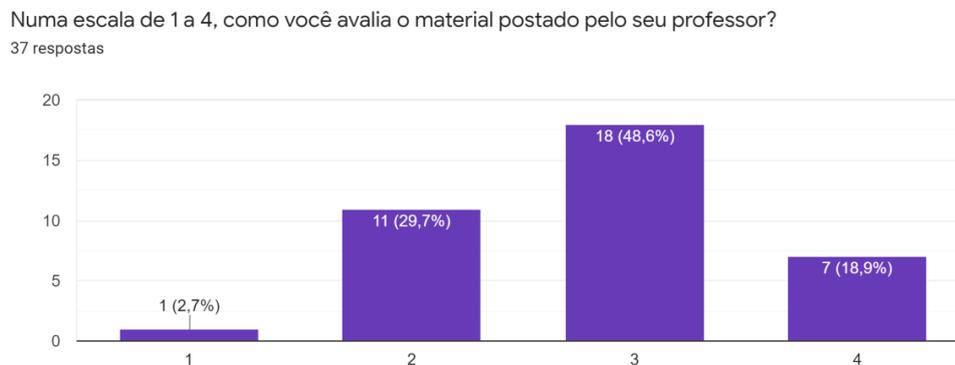


Gráfico 10: Avaliação do material postado pelo professor.

Fonte: Questionário.

Observamos que a maioria dos alunos, 48,6%, avaliou o material postado por seu professor como bom; 29,7% avaliou como regular; 18,9%, como excelente e; 2,7% (apenas 1 aluno), como ruim. Isto nos revela que o material postado não foi obstáculo para o transcurso da aula remota.

A décima primeira pergunta foi: Numa escala de 1 a 4, como você avalia a comunicação remota com o seu professor? Os resultados estão no gráfico seguinte:

Numa escala de 1 a 4, como você avalia a comunicação remota com seu professor?
37 respostas

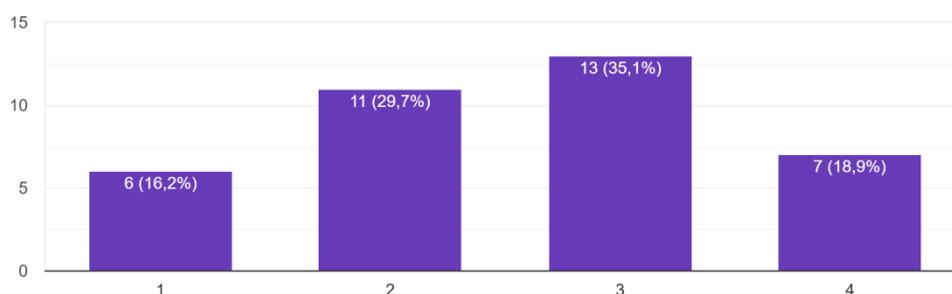


Gráfico 11: Tipo de aparelho usado para acessar as aulas.
Fonte: Questionário.

Vemos que a maioria dos alunos, 35,1%, avalia a comunicação remota com o seu professor como boa; 29,7% avaliam como regular; 18,9%, como excelente e; 16,2%, como ruim. Percebemos, desta forma, que comunicação com o professor não foi um empecilho para o desenvolvimento da aula remota.

A pergunta de número 12 foi: Dos recursos usados na plataforma SIGAA, qual você gostou de ter usado? Os resultados estão apresentados no gráfico seguinte:

Dos recursos usados na plataforma SIGAA, qual você gostou de ter usado?
37 respostas

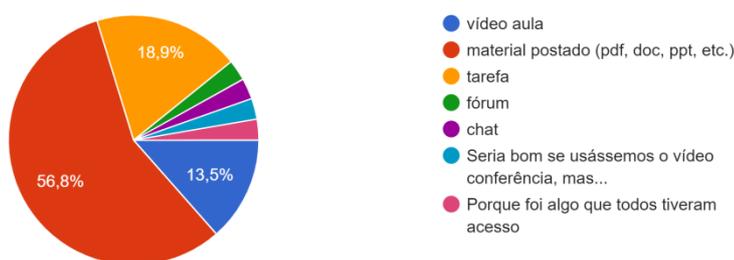


Gráfico 12: Preferência por recurso usado na aula experimental.
Fonte: Questionário.

Analisando este gráfico, notamos que a maioria dos alunos (56,8%) gostou do material postado (em pdf, doc, etc.). Associando ao gráfico a análise dos comentários, percebemos que isto está muito associado a facilidade em “baixar” estes documentos (fazer download), uma vez que estes são mais “leves” (compostos de poucos bites). 18,9% gostaram de trabalhar com as tarefas postadas; 13,5%, com as vídeoaulas. O restante dos recursos teve uma escolha de um pouco mais de 10% (10,8%).

A pergunta de número 13 foi: Numa escala de 1 a 4, como você avalia sua dedicação à aula experimental disponibilizada pelo professor? As respostas estão expressas no gráfico abaixo:

Numa escala de 1 a 4, como você avalia sua dedicação à aula experimental disponibilizada pelo professor?
37 respostas

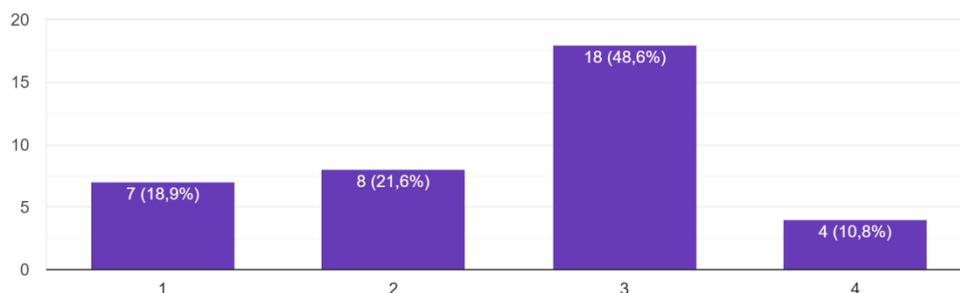


Gráfico 14: Dedicção a aula experimental.

Fonte: Questionário.

A maioria dos alunos, 48,6%, classificou sua dedicação a aula proposta como boa; 21,6% classificou-a como regular; 18,9%, como ruim e; 10,8%, como excelente. Notamos que a dedicação está boa, no contexto de ser uma novidade para a maioria dos alunos, no entanto, poderia ser melhorada.

A décima quarta pergunta foi: Numa escala de 1 a 4, como você avalia o papel da qualidade de sua conexão no seu desempenho? Os resultados encontram-se abaixo:

Numa escala de 1 a 4, como você avalia o papel da qualidade de sua conexão no seu desempenho?
37 respostas

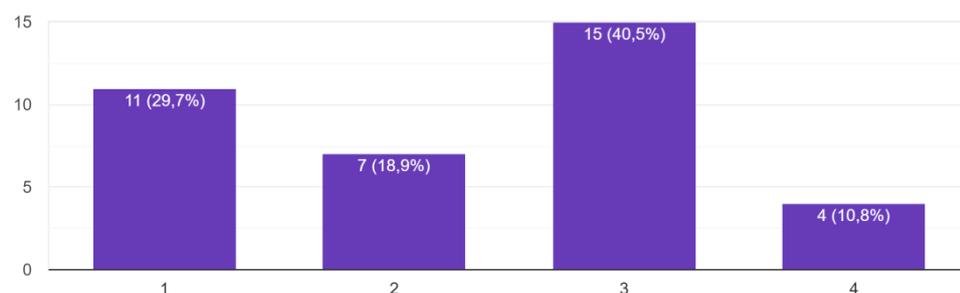


Gráfico 15: O papel da qualidade da conexão no desempenho do aluno.

Fonte: Questionário.

Observando o gráfico percebemos que a maioria dos alunos, 40,5%, avalia o papel da qualidade de sua conexão no seu desempenho como bom; 29,7% avalia como ruim; 18,9%, como regular e; 10,8%, excelente. Notamos que quase a metade dos alunos (18 de 37) relata que sua conexão teve um papel ruim ou regular no seu desempenho, revelando que este pode ser um obstáculo considerável na implementação de aulas exclusivamente remotas.

A pergunta de número 16 foi a seguinte: Você acha que pode ter aulas na modalidade EaD, usando o SIGAA, sem grandes perdas em sua aprendizagem? Os resultados encontram-se abaixo:

Você acha que pode ter aulas na modalidade EaD, usando o SIGAA, sem grandes perdas em sua aprendizagem?
37 respostas

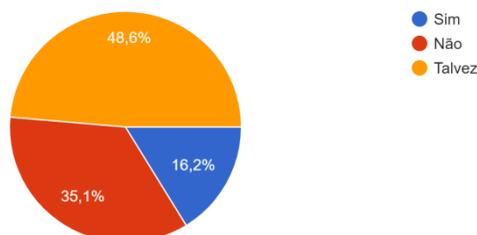


Gráfico 16: Opinião sobre a opção do SIGAA como plataforma EaD.
Fonte: Questionário.

Percebemos que a maioria dos alunos, 48,6%, acha que talvez o SIGAA possa ser usado para o desenvolvimento de aulas na modalidade EaD; 35,1% acreditam que não; enquanto 16,2% acreditam que sim. Notamos que as opiniões estão bastante divididas quanto ao uso do SIGAA na modalidade EaD.

A pergunta 17 foi: Caso esta pandemia se prolongasse, você acha que poderia ter aulas somente EaD? As respostas estão contidas no gráfico seguinte:

Caso esta pandemia se prolongasse, você acha que poderia ter aulas somente EaD?
37 respostas

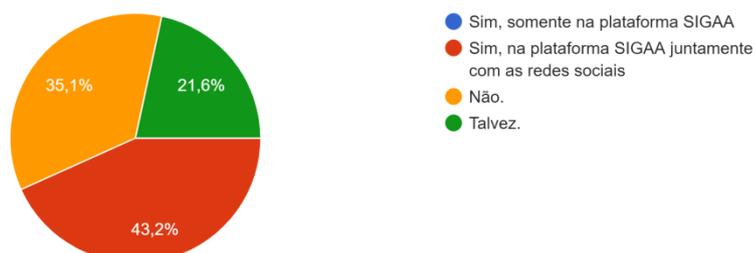


Gráfico 17: Possibilidade de ter aulas somente EaD.
Fonte: Questionário.

O gráfico mostra que a maioria, 43,2%, acredita que possa ter aulas somente na modalidade EaD, usando a plataforma SIGAA associada as redes sociais, caso a pandemia se prolongasse; 35,1% acredita que não daria; 21,6%, talvez; a opção ter aulas somente na plataforma SIGAA não foi escolhida por nenhum aluno.

A última pergunta foi a seguinte: De que forma esta experiência poderia ter sido mais proveitosa para você? Esta foi deixada em aberto para que os alunos expressassem sua opinião. Tivemos muitas respostas interessantes, por exemplo: “Poderia ter sido de forma mais informativa, os professores poderiam interagir mais com respostas explícitas para o aluno tirar suas dúvidas”; “Em forma presencial”; “Com as respostas do professor em dúvidas relevantes, no mais só tive uma experiência até agora que foi com um vídeo do professor de matemática e uma atividade para praticar e conseguir um bom desempenho”; “Na minha opinião é extremamente difícil substituir aulas presenciais. Porém, se fossem mandadas atividades regularmente, nos livraríamos deste tempo ocioso e exercitaríamos mais. Além disso, aulas online seriam de grande ajuda”. Vemos que há muito contraste entre as respostas, alguns alunos achando a experiência produtiva e possível de ser mantida; outros, achando que não dá para substituir as aulas presenciais pela modalidade EaD.

Conclusão

Os desafios de trabalhar como educador no Brasil, na rede pública, são gigantescos. Temos problemas diversos que começam por uma educação básica muito precária, recursos escassos, profissionais desmotivados e desvalorizados, estruturas físicas sucateadas e insuficientes, além de poucos recursos didáticos, entre tantos outros. Entre tantas dificuldades, uma das maiores é a falta de motivação dos alunos. No entanto, gostaríamos de atacar esses problemas, usando os recursos que estão disponíveis. O uso das TIC's é um desses recursos que podem ser amplamente usados para minorar tais dificuldades. As TIC's fazem parte da vida social de todos os alunos e devem fazer parte da vida educacional também.

O momento pelo qual estamos passando, pandemia de coronavírus, força todos os professores a buscarem alternativas para manter a educação de seus alunos. No caso específico dos professores das instituições federais de ensino, a plataforma SIGAA se mostra como uma alternativa viável para tal intento. Foi o que este estudo nos revelou, mesmo que de forma parcial.

Os resultados nos mostraram que a maioria dos alunos tem smartphone, tablet ou computador e que estes equipamentos, em sua maioria, têm acesso à internet (ainda que precário). É lógico que a educação deve ser inclusiva e, não podemos pensar em excluir nenhum aluno por falta de condições financeiras para manter-se conectado, desta forma, deve de ser pensado, por parte dos governantes e das instituições, uma forma de garantir o acesso igualitário à internet a todos os alunos para dirimir este problema.

A maioria dos alunos nos relatou que, caso a pandemia perdurasse muito tempo, haveria a possibilidade de manter as atividades educacionais na modalidade EaD, usando a plataforma SIGAA, associada as redes sociais. A opinião dos alunos ficou dividida quando a pergunta foi se a plataforma SIGAA poderia ser usada na modalidade EaD sem grandes perdas em seu processo de aprendizagem.

Os resultados nos revelaram desta forma que a plataforma SIGAA pode (e deve) ser usada como ferramenta auxiliar de aprendizagem, subsidiando o ensino presencial. Do ponto de vista do uso exclusivamente na modalidade EaD, ainda é embrionário, e esbarra em problemas de acesso à internet, manuseio das ferramentas disponíveis na plataforma, por parte dos alunos, entre outros verificados neste estudo. Contudo, vislumbramos em um futuro, não muito distante (esperamos), que isto possa se tornar uma realidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 21 Mai. 2020, 17:33.

GERALDI, L. M. A; BIZELLI, J. L. **Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições**. Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <https://ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/01-aprendizagem_colaborativa.pdf>. Acesso em: 20 Mai. 2020, 10:57.

MACIEL, C. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. EdUFMT: Cuiabá-MT, 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129865/mod_resource/content/1/Ambientes%20Virtuais.pdf>. Acesso em: 27 Mai. 2020, 16:20.

OLIVEIRA, C. de; MOURA, S. P; SOUSA, E. R. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. Minas Gerais, 2015. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>>. Acesso em: 20 Mai. 2020, 10:53.

RODRIGUES, N. C. **Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente.** Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/universidadevirtual/artigos/artigo_tecnologia_da_informacao_e_comunicacao_na_educacao.pdf>. Acesso em: 20 Mai. 2020, 10:57.

SILVA, J. O. M. da; FERNANDES, N. L. R. **Tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_tecnologias.pdf>. Acesso em: 20 Mai. 2020, 10:53.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor.** São Paulo, 2011. Disponível em: http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_05.pdf>. Acesso em: 20 Mai. 2020, 10:58.

OS QUATRO PRINCÍPIOS-PILARES PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ NO SÉCULO XXI E O PROJETO NÓS PROPOMOS!

Hugo de Carvalho Sobrinho⁹
Odair Ribeiro de Carvalho Filho¹⁰
Andrea Coelho Lastória¹¹

Resumo

A Educação e o ensino de Geografia comprometidos com a construção da cidadania impactam na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Neste sentido, o presente trabalho promove uma reflexão teórico-metodológica dos quatro pilares educacionais propostos por Delors (aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser) e de um projeto educacional que busca promover a cidadania e a inovação por meio da Educação Geográfica. O projeto, originado em Portugal, com abrangência ibero-americana, foi iniciado em território brasileiro no ano de 2014. O presente trabalho, com abordagem qualitativa, apoia-se em diferentes autores que discutem a temática educacional a partir do viés crítico. A análise documental é pautada no relatório de Delors, constituído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e no documento norteador do Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial (IGOT) da Universidade de Lisboa (UL), que destaca os princípios e objetivos do projeto focalizado, denominado como “Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação geográfica”. A partir das reflexões, são estabelecidas associações entre os dois documentos. Os resultados analíticos-descritivos evidenciam a aproximação das propostas de Delors e do referido projeto no sentido da busca pela construção de conhecimentos, resolução de problemas reais, fortalecimento e valorização de identidades, diversidades e culturas locais e, ainda, investimentos em atividades/ações que desenvolvem autonomia intelectual dos estudantes de maneira crítica na/para a cidadania.

Palavras-chave: Quatro Princípios-Pilares. Educação Cidadã. Projeto Nós Propomos!.

Resumen

La Educación y la enseñanza de la Geografía cuando están comprometidas con la construcción de ciudadanía inciden en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Ante esto, el presente trabajo promueve una reflexión teórico-metodológica de los cuatro pilares educativos propuestos por Delors (aprender a conocer, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a ser) y un proyecto educativo que busca promover la ciudadanía y la innovación a través de Educación geográfica. El proyecto, originado en Portugal, con alcance iberoamericano, se inició en territorio brasileño en 2014. El presente trabajo, con un enfoque cualitativo, es apoyado por diferentes autores que discuten el tema educativo desde una perspectiva crítica. El análisis documental es la base del informe Delors, compuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el documento rector del Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio (IGOT) de la Universidad de Lisboa (UL), que destaca los principios y objetivos del proyecto focalizado, denominado “Proyecto que proponemos! Ciudadanía e Innovación en Educación Geográfica”. A partir de las reflexiones se establecen las asociaciones entre los dos documentos. Los resultados analítico-descriptivos muestran la aproximación de las propuestas de Delors y el referido proyecto en el sentido de la búsqueda de la construcción del conocimiento, resolución de problemas reales, fortalecimiento y valorización de identidades, diversidades y culturas locales y, aún así, se esfuerzan por realizar actividades / acciones que desarrollan la autonomía intelectual de los estudiantes de forma crítica en / para la ciudadanía.

Palabras clave: Cuatro Principios/Pilares. Educación Ciudadana. Proyecto Nos Propomos!

⁹Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

¹⁰Professor do Centro Paula Sousa (CPS).

¹¹Professora Associada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP)

Introdução

A mudança de paradigmas sociais e educativos, em favor de uma democracia da qual participem todos os sujeitos, vem questionando não só o modelo tradicional de cidadania, como também o de Educação. Assim, a inovação educativa é uma proposta a ser alcançada para tornar a ação de ensinar e aprender cada vez mais dinâmica, crítica, reflexiva e propositiva. Reflexões acaloradas são desenvolvidas, mas, muitas vezes, permanecem apenas no campo das intenções e não se desenvolvem na prática.

Por esse motivo, propomos refletir sobre as questões teórico-metodológicas de um projeto que vem construindo uma nova forma de se fazer Educação em geral, e Educação Geográfica, em particular: o Projeto “Nós Propomos! cidadania e inovação na Educação geográfica”. Nossa intenção é relacioná-lo aos quatro pilares para a Educação do Século XXI, proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Ao fazê-lo, admitimos que os pilares da Educação estão alinhados aos princípios do referido projeto por meio da concepção da cidadania territorial.

Com abordagem qualitativa, nosso trabalho pautou-se na pesquisa bibliográfica e em autores que discutem os temas propostos. No tocante à análise documental, destacamos: o relatório de Delors, constituído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), e o documento norteador do Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial (IGOT) da Universidade de Lisboa (UL), que destaca os princípios e objetivos do Projeto Nós Propomos!.

Organizamos o texto do seguinte modo: 1) Os quatro princípios-pilares e sua relação com a perspectiva da cidadania territorial; 2) Projeto Nós Propomos!: a origem, os princípios e a metodologia; 3) Associações possíveis entre os Quatro Pilares e o Projeto Nós Propomos! e 4) Considerações finais. Nesse sentido, acreditamos que tais abordagens podem contribuir para a construção das aprendizagens escolares de maneira dinâmica, crítica e reflexiva.

Os Quatro Princípios-Pilares da educação e sua relação efetiva com a cidadania territorial

A UNESCO traz uma reflexão e uma resposta de esperança para o próximo milênio nas questões relacionadas à Educação por meio do Relatório Delors. Segundo Werthein e Cunha (2000), houve a recomendação, em novembro do ano de 1991, de que se instituisse uma comissão internacional para refletir e propor caminhos para o educar e aprender no século XXI. Tal comissão foi oficialmente criada no início do ano de 1993, sob a responsabilidade de Jacques Delors.

A comissão reuniu profissionais de várias partes do mundo, constituindo um relatório final, apresentado em janeiro do ano de 1996. O referido documento destaca concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que podem contribuir para as práticas pedagógicas. Dessa maneira, e dada a sua relevância para a Educação, apresentamos algumas considerações e linhas norteadoras quanto aos quatro princípios-pilares do conhecimento preconizados no Relatório Delors.

Observa-se a indicação de que a Educação deve ser organizada com base em princípios-pilares do conhecimento, sendo eles: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser (DELORS, 1998). Tais caminhos propostos pelo Relatório, a rigor, possuem um imbricamento lógico, de forma que não é possível realizá-los ou pensá-los de maneira separada (WERTHEIN e CUNHA, 2000).

Segundo o relatório,

a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998 p. 89-90).

Consideramos que o aprender a conhecer está relacionado ao saber crítico e que objetiva, principalmente, o domínio dos instrumentos do conhecimento; o aprender a fazer passa a ser voltado para a resolução e solução de problemas da sociedade, não apenas ligado à educação profissional. Entendemos que, diante das transformações do mundo, o aprender a fazer tem uma amplitude maior, e não se trata simplesmente de preparar o cidadão para exercer tarefas específicas.

O aprender a viver com os outros significa a busca por fortalecimento do respeito às identidades. Observamos, pautados pelas reflexões do Relatório Delors, que este é um dos maiores desafios da Educação contemporânea. Por isso, é necessário utilizar vias democráticas e dinâmicas para a efetivação desse pilar. Um caminho possível é a construção e implementação de projetos comuns que mobilizam a Educação para ações de solidariedade (WERTHEIN e CUNHA, 2000).

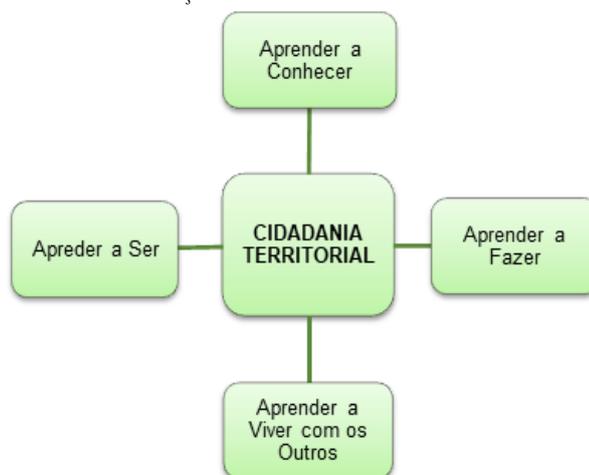
Por fim, aprender a ser é conduzir a formação dos sujeitos com o desenvolvimento da autonomia, do saber se expressar. Os sujeitos, em processo de formação, precisam ser conduzidos/preparados para a autonomia intelectual e para uma visão crítica, reflexiva e propositiva da vida, de modo a poder formular seus próprios juízos de valor e a desenvolver a capacidade de discernimento e de como agir em diferentes circunstâncias da vida (WERTHEIN e CUNHA, 2000).

Numa análise pedagógica desses princípios-pilares, verifica-se que estão relacionados, direta e indiretamente, com a formação para a cidadania territorial almejada no século XXI. Neste sentido, a instituição Escola pode ser o espaço privilegiado para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e, para tanto, precisa “[...] adoptar un enfoque curricular más integrado y global, assumiendo la opción de trabajaren torno de problemas sociales y ambientales relevantes, como elcamino más coherente con una educación para una ciudadanía activa y participativa” (GARCÍA PÉREZ; MORENO FERNANDEZ, RODRÍGUEZ MARÍN, 2015, p. 36).

Entendemos a cidadania territorial como “[...] uma cultura de intervenção cidadã no território. O seu principal output, mais do que as propostas concretas dos estudantes, é o desenvolvimento do olhar para a comunidade, na perspectiva de contribuir para a sua melhoria” (CLAUDINO, 2019a, p. 39, grifo nosso).

Diante dessas considerações, na figura 1, apresentamos a relação indissociável da cidadania territorial com os quatro princípios-pilares para a Educação do Século XXI.

Figura 1 - Esquema das relações da cidadania territorial com os Quatro Princípios-Pilares para educação do Século XXI.



Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

Projeto Nós Propomos!: a origem, os princípios e a metodologia

O Projeto Nós Propomos! aposta na compreensão da realidade vivida pelos estudantes e no comprometimento destes com a sua transformação. Os jovens são desafiados a retratar o seu cotidiano e a buscar soluções para os problemas locais que lhes são significativos. Partindo de uma inspiração socioconstrutivista da aprendizagem, o Projeto possui dimensões que perpassam a teoria e a prática, já que, quando os estudantes buscam propor, devem investigar tanto no sentido prático como teórico, para que as soluções estejam de fato sistematizadas (CARVALHO SOBRINHO, 2018).

Sua origem está assentada nos desafios que a Educação geográfica enfrenta em seus contextos diferenciados em várias localidades. O referido projeto foi idealizado e é coordenado pelo Professor Dr. Sérgio Claudino, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), na Universidade de Lisboa, em Portugal. Por meio do projeto, o estudante é valorizado como agente protagonista de sua realidade local, além de “[...] ajudar a identificar os problemas socioambientais locais e favorecer a busca de soluções na vida política da comunidade” (SOUTO GONZÁLEZ; CLAUDINO, 2019, p. 8).

Por isso, é apresentado como uma oportunidade efetiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia, já que os estudantes devem analisar, criticamente, problemas que afetam o lugar ou a região onde vivem, refletindo sobre soluções possíveis para os problemas detectados (ALVES; BRAZÃO e MARTINS, 2001).

Assim, o foco do “Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica” é

elaborar propostas fundamentadas de resoluções de problemas urbanos e localizá-las nas instâncias comunitárias, com o intuito de provocar reflexões sobre as questões locais numa perspectiva interdisciplinar. Também procura sedimentar, pelas atividades propostas, a experiência da participação popular e da cidadania ativa (BAZZOLI et al., 2017, p. 97).

Admitimos que o projeto apresenta uma perspectiva participativa, comunitária e dialógica entre estudantes, professores e comunidade. Dessa forma, por meio de constante investigação local,

elaboração de questionários com entrevistas e análises dos problemas locais, os alunos constroem uma identidade de pertencimento com seu território. Nessa mesma direção, destacamos o trabalho de Tazinasso e Francischett (2019), que relaciona o projeto Nós Propomos! à valorização do lugar como forma de contribuição à educação geográfica. As autoras afirmam que:

Os estudantes precisam olhar para a realidade e estudar as representações, o contexto do lugar. Logo, isto se concretiza no processo de aprendizagem partindo da particularidade, conseqüentemente, construindo identidade de pertencimento e o pensar e agir por meio da cidadania (p. 8).

A construção da ideia de lugar e do sentimento de pertença ao local desses alunos é componente significativo para que eles sejam sujeitos ativos de intervenção na sua realidade. Nesse sentido, o estudo de Suess (2019) considerou que os alunos despertaram para uma cidadania territorial e para uma autonomia intelectual ao olharem de forma crítica os problemas de suas localidades. Em suas palavras,

(...) diversas situações vividas pelos alunos foram identificadas e problematizadas e por meio do estudo de caso e da investigação científica os alunos tiveram o protagonismo de propor soluções [...] deve-se ressaltar que o projeto possui um grande potencial para ser aplicado em outras localidades, em especial no Distrito Federal, pois a sua essência é identificar problemas locais e propor soluções, não se restringindo a um espaço ou contexto específico (SUESS, 2019, p. 267).

Com base na discussão e nos estudos mostrados anteriormente, admitimos que a base para os desenvolver e o fim último desses princípios é a cidadania territorial. Esse território local investigado pelos estudantes participantes do projeto traz à tona a possibilidade de diversas intervenções pensadas pelos alunos, com base em dados científicos e de conteúdo do ensino de Geografia. Para tanto, notamos que os princípios sintetizados anteriormente são fundamentais. Tais princípios são vinculados a uma formação cidadã que pode ter por base os quatro pilares da Educação (DELORS, 1998).

Para desenvolver essa cidadania territorial, Souto González e Claudino (2019) admitem que a metodologia do projeto Nós Propomos!

é a análise geográfica por meio de ‘trabalho de campo’, ou investigação ‘in situ’, que favorecem o processo de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais em aula e fora dela. O desenvolvimento do projeto gera uma Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), e, ao mesmo tempo, promove uma Aprendizagem em Serviço (APS), que responde às necessidades reais da sociedade (p. 9).

É importante destacar o que preconiza o documento que regula as atividades, que determina os seguintes objetivos:

Promover ativa cidadania territorial junto à população estudantil; aproximar o poder público local das comunidades por meio das escolas; contribuir para o desenvolvimento sustentável das localidades e dos municípios onde se desenvolve; valorizar o estudo de caso como trabalho experimental sobre problemas locais; fomentar redes de cooperação entre atores locais, como universidades, escolas, poderes legislativos e executivos municipais, associações locais e empresas; promover abordagens metodológicas inovadoras no âmbito do ensino das disciplinas do ensino médio, fomentar a utilização de tecnologias de informação em estudos de âmbito prático (IGOT-UL, 2018, s.p).

Os objetivos do projeto, em síntese, almejam despertar o senso crítico e a elaboração de propostas para a resolução de problemas que fazem parte do cotidiano dos estudantes. As atividades/ações visam a identificar os problemas por meio do trabalho de campo e a apresentar soluções viáveis. Além disso, progressivamente, as atividades visam a incentivar a atividade de investigação em Geografia (CLAUDINO, 2020).

Associações possíveis entre os Quatro Princípios-Pilares e o Projeto Nós Propomos!

A partir da apresentação dos quatro princípios-pilares da Educação (DELORS, 1998) e das premissas e metodologia do projeto Nós Propomos!, feita aqui de forma objetiva, podemos estabelecer possíveis associações entre ambos no que se refere à promoção da cidadania territorial para a vida coletiva dos alunos, tendo como base os pilares da Educação.

A abordagem do projeto busca conferir

[...] maior relevância à Geografia que se ensina, tornando-a mais interessante e mais atraente, promovendo aprendizagens significativas, trabalhando com conhecimentos integrados, abertos, que consideram a complexidade inerente à realidade, destacando-se a relação entre cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (CAVALCANTI; SOUZA, 2014, p. 4).

Esta perspectiva de ensino de Geografia promovida pelo projeto vai de encontro à concepção de Educação descrita no relatório, no qual se preconiza que “[...] a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade [...]” (DELORS, 1998, p. 90). Notamos, neste trecho, que a Educação tem o papel de socializar o indivíduo e de fazer com que ele interprete a realidade com instrumentos práticos e conceituais apropriados da humanidade por meio das aprendizagens.

Com relação ao pilar “Aprender a conhecer”, o seu foco é que “[...] que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente” (DELORS, 1998, p. 91). Para tanto, preza-se pelo “[...] sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir [...] por meio de metodologias científicas” (DELORS, 1998, p. 91). Dessa forma, admitimos que o projeto Nós Propomos! atende aos pressupostos desse pilar nos seguintes princípios: investigação, multidisciplinaridade e valorização de diferentes competências. Estes princípios são contemplados na medida em que existe uma metodologia científica no desenvolvimento do projeto em um processo constante de aprendizagem (CLAUDINO, 2020).

Com relação ao pilar “Aprender a fazer”, o foco é o desenvolvimento de “Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos” (DELORS, 1998, p. 94). Dessa forma, notamos que o projeto Nós Propomos! atende este pilar nos princípios construtivismo, parcerias, trabalho em rede e divulgação. Estes são contemplados na medida em que o corpus do projeto é feito por meio de um coletivo do qual participam professores, alunos, grupos de pesquisa e instituições de ensino e universitárias que estão em constante diálogo internacional e nacional para refletir e praticar ações envolvendo o projeto. Assim, tanto este pilar como os princípios mencionados anteriormente estão ligados a uma “*Community-based learning, undertaken through the problem-solving of concrete issues, in constant dialogue with the community in question*” (CLAUDINO, 2019b, p. 382).

Com relação ao pilar “Aprender a viver juntos”, o documento destaca a possibilidade de a Escola ensinar a não violência para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos (DELORS, 1998). Neste sentido, a Educação pode trabalhar em duas grandes frentes de ação, sendo “Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (DELORS, 1998, p. 97).

Para o trabalho com a descoberta de si próprio, o documento destaca como a Geografia como disciplina escolar pode servir a este fim, pois “[...] pode levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta e que [...] o confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (DELORS, 1998, p.97). Em conjunto com este trabalho, o referido pilar almeja o desenvolvimento de projetos em comum para incentivar a solidariedade, a cooperação entre a diversidade dos alunos e a participação do coletivo no próprio espaço.

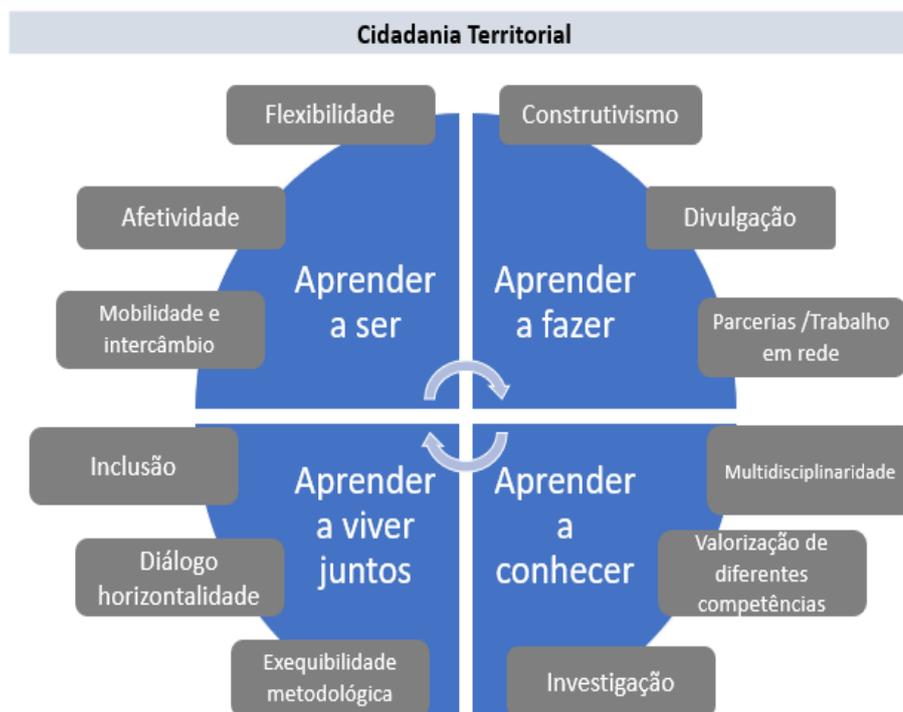
O documento recomenda que “[...] na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno” (DELORS, 1998, p. 99). Desse modo, notamos que o documento explicita valores e práticas presentes em mais três princípios do projeto Nós Propomos!, que são a inclusão, o diálogo horizontalizante e a exiguidade metodológica. O projeto assume a inclusão como um dos elementos centrais de respeito e de valorização da diversidade humana com diálogo constante entre professores, alunos, gestores e comunidade escolar e, também, por meio de “[...] uma proximidade e um grande diálogo entre docentes universitários e dos ensinos básico e secundário. O Projeto Nós Propomos! não é feito para as escolas, mas é feito com as escolas” (CLAUDINO, 2020, p. 27). Assim, é exequível como *modus operandi* em diversas localidades e realidades da Ibero-América.

Com relação ao pilar “Aprender a ser”, o documento enfatiza que a Educação deve proporcionar o repertório intelectual e os instrumentos para a criança e o jovem “[...] elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1998 p. 99). Nesse sentido, a autonomia e um comportamento ativo e justo em seu próprio espaço são altamente relevantes para que se possa conviver em um mundo desigual e conflituoso como o que nos cerca. Assim, a Educação é chamada para despertar ações inovadoras na Escola e nos alunos por meio de uma construção social interativa (DELORS, 1998).

Dessa forma, admitimos que os princípios da flexibilidade, da afetividade, da mobilidade e do intercâmbio explicitados no projeto Nós Propomos! são contemplados. Segundo Claudino (2020, p. 28), “[...] As experiências de intercâmbio têm sido desenvolvidas, também, com recursos às tecnologias de informação, que permitem a partilha de experiências entre jovens e escolas de países distantes”. Estas partilhas, as práticas e o corpus do projeto são norteados por flexibilidade de ações e em tempos e espaços, nos quais carregam relações de afeto e de respeito (CLAUDINO, 2020).

Com base na apresentação e análise das possíveis associações entre os quatro pilares da Educação, presentes em Delors (1998), por meio dos trechos destacados e dos princípios do projeto Nós Propomos!, elaboramos um quadro (Figura 2) que sintetiza, ao nosso ver, de forma didática quais princípios estão diretamente ligados a cada um dos pilares. Admitimos que estas associações são uma possibilidade de interpretação do documento à luz das demandas globais por uma Educação crítica, reflexiva e propositiva.

Figura 2 - Esquema de relações entre os quatro pilares da Educação e os princípios do projeto Nós Propomos!



Fonte: Elaboração dos Autores, 2021.

Considerações Finais

Partindo do pressuposto de que os princípios-pilares da Educação para o século XXI são caminhos relevantes para a constituição e formação da cidadania e de que o Projeto Nós Propomos! possui forte compromisso social, como investir em propostas pedagógicas e desenvolver novos projetos que visem à superação de um ensino que insiste em se assentar nos moldes tradicionais?

Diante do exposto, consideramos que o Projeto Nós Propomos! propõe o rompimento de alguns paradigmas educacionais, possibilitando que a comunidade escolar produza novos conhecimentos na Educação Básica. Também destacamos o referido projeto como alinhado às demandas e recomendações de uma Educação crítica, reflexiva e propositiva para a manutenção da cultura da paz, da não violência e de ação cooperativa, que respeita e valoriza a diversidade humana. Por fim, as relações entre os princípios-pilares e o Projeto Nós Propomos! podem contribuir para a construção da cidadania territorial.

Como se pode verificar, a intenção deste texto não é a de esgotar a discussão da temática, mas de contribuir para o debate levantando aspectos que consideramos essenciais para a reflexão da educação geográfica no Brasil.

Entendemos ser importante e urgente a discussão de inovações educativas, de políticas curriculares e projetos como o Nós Propomos! para ressignificar uma formação realmente comprometida com a construção da cidadania.

Referências

- ALVES, Maria Luisa, BRAZÃO, Manuela; MARTINS, Odete Sousa. Programa de Geografia. Lisboa: **Ministério da Educação**, 2001.
- BAZOLLI, J. A.; COSTA E SILVA, M. V.; VIANA, S. F. R. **Manual Nós Propomos!**, Palmas-TO: Ed: Eduft, 2017. Disponível em: <http://online.fliphtml5.com/wskm/cbhi/#p=1>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.
- CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. A cidade e o ensino de Geografia: significação a partir das atividades do Projeto Nós Propomos. In: SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves; LEITE, Cristina Maria Costa (Orgs.) **Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2018.
- CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, C. V. A formação do professor de Geografia para atuar na Educação Cidadã. Scripta Nova: **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, n. 494, p. 1-17, dez. 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14970>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- CLAUDINO, S. Projeto Nós Propomos! Geografia e cidadania In: TELES, G, A; CLAUDINO, S; SOBRINHO, J, F (Orgs). **Ensino e formação de professores de Geografia: Experiências no semiárido Brasileiro e em Portugal**. Sobral - CE, Sertão Cult, 2020.
- CLAUDINO, S. Construir uma escola cidadão por meio do Projeto Nós Propomos! um desafio no espaço ibero-americano. **Revista Sobre Tudo**, v. 10, n. 2, p. 33-52, 2019a. Disponível em: <http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/3881>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- CLAUDINO, S. Project WePropose! building territorial citizenship from school. In: PINEDA-AFONSO, J. A.; ALBA-FERNANDEZ, N.; NAVARRO-MEDINA, E. **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. Hershey: IGI Global, 2019b. p. 350-382.
- DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCÍA PÉREZ, F. F.; MORENO FERNÁNDEZ, O.; RODRÍGUEZ MARÍN, F. Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. In: BORGHI, B.; GARCÍA PÉREZ, F. F.; MORENO FERNÁNDEZ, O. (Org.). **Novi Cives: cidadidall'infanzia in poi**. Bologna: Pàtron Editore, 2015. p. 33-41.
- INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO – IGOT. **Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica 2018/19**. Lisboa, 2019. Disponível em: http://nospropomos2016.weebly.com/uploads/6/4/5/1/64517865/regulamento-projeto-n%C3%B3s-propomos-2018_19.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; CLAUDINO, S. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do “Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica”. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- SUESS, R. C. Do Centro de Ensino Médio Ave Branca para o Distrito Federal: identificando problemas e propondo soluções - a experiência de uma educação científica por meio do projeto Nós Propomos! **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 245-268, jul./dez., 2019. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/632>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- TAZINASSO, A, C; N, M, FRANCISCHEIT. Nós Propomos! Ensino e pesquisa em Geografia no contexto da formação cidadã. In. XIII ENANPEGE: A Geografia brasileira na Ciência mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento. 2019. **Anais...** São Paulo: USP, 2019. p. 1-10. Disponível em: https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/resources/anais/8/1562620206_ARQUIVO_anatazinas-so-artigoenanpege.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.
- WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio. **Fundamentos da nova educação**. Unesco, 2000.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR

Kamilla Magalhães Canuto¹²

Bruna Cruz Magalhães¹³

Charlyan de Sousa Lima¹⁴

Resumo

Existem atualmente cerca de 488 jovens autistas brasileiros matriculados em universidades públicas e privadas; significando o avanço da inclusão e apoio do âmbito social no sucesso da pessoa com autismo, e mobiliza diversos profissionais a buscarem o aprimoramento dos conhecimentos. Desse modo, o objetivo desta pesquisa partiu de questionamentos inerentes a problemática acerca da inclusão de jovens com Transtorno do Espectro Autista. Destacando a Lei nº 12.764 de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, e a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Inclusão. Lei Berenice Piana.

Resumen

Actualmente hay unos 488 jóvenes autistas brasileños matriculados en universidades públicas y privadas; significa el avance de la inclusión y el apoyo desde el ámbito social en el éxito de la persona con autismo, y moviliza a varios profesionales para buscar la mejora del conocimiento. Así, el objetivo de esta investigación partió de cuestiones inherentes al tema de la inclusión de jóvenes con Trastorno del Espectro Autista. Destacando la Ley N ° 12.764 de 2012, conocida como Ley Berenice Piana, y la Política Nacional de Educación desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva.

Palabras Clave: Educación inclusiva. Inclusión. Ley Berenice Piana.

Introdução

Já são 70 milhões de pessoas no mundo diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, e que precisam de uma assistência e apoio para o seu desenvolvimento pessoal. Geralmente, o autismo é identificado desde os primeiros anos de vida persistindo até ao indivíduo tornar-se adulto. Por isso é necessário intervenções especializadas de: médicos, pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fonoaudiólogos, conforme as necessidades específicas, e juntamente com a família, contribuem para a superação das dificuldades propiciando aprendizagens, desenvolvimento e inclusão da pessoa autista: “Quanto mais cedo forem feitos o diagnóstico e o tratamento, maior será a chance de a pessoa no espectro autista aprender a se socializar e desenvolver as habilidades de comunicação e interação que lhe parecem tão difíceis” (SILVA, 2012, p. 51).

Seguindo esse acompanhamento especializado, a pessoa com TEA consegue superar sua deficiência avançando em todas as etapas educacionais que a vida proporciona alcançar, chegando no âmbito universitário, em que segundo o Censo de Educação Superior já existem 488 pessoas

¹² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, na Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME.

¹³ Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim.

¹⁴ Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA.

com autismo matriculadas no ensino superior; sendo que mais da metade 56,56% está nas universidades particulares; e os outros 43,44% estão nas instituições públicas (REVISTA TISMOO, 2018). Isso é possível, devido as contribuições políticas e educacionais direcionadas aos pais e educadores acerca dos direitos previstos na Lei nº 12.764 de 2012 e sobre as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva informando que por meio do conhecimento, barreiras são eliminadas para a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (Grifo nosso).

O jovem com TEA necessita de um acompanhamento especializado e metodologias pedagógicas que contribuam no desenvolvimento pessoal, “a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente, à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas”. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 57). Porque, para o desenvolvimento da comunicação social e comportamento do jovem com a deficiência, a Universidade deve contemplar a flexibilidade do currículo pedagógico.

Portanto, o presente artigo, buscará nos aportes teóricos sobre a temática em foco, produzir novos conhecimentos a respeito das diretrizes contidas na legislação específica e na política educacional que possam nortear a prática da inclusão de jovens com Transtorno do Espectro Autista sendo útil para a conscientização dos direitos estabelecidos perante este público.

Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O autismo é denominado um transtorno do neurodesenvolvimento, que define os transtornos compreendidos com atrasos no desenvolvimento do cérebro. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015). Antes dos três anos de idade a criança já começa a “se fechar em seu próprio mundo e interesses” havendo dificuldade na relação social e comportamento, variando de características de pessoa para pessoa. Contudo, a deficiência não impede o sucesso pessoal.

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possuem dificuldades de comunicação e interação social, apresentam um repertório de comportamentos restritos quanto à flexibilidade de hábitos, possuindo resistência às mudanças na rotina. (SILVA, 2012). Essas características, geralmente, ocasionam dificuldade na vida social, sendo necessários acompanhamentos especializados para auxiliar no desenvolvimento da pessoa com autismo, principalmente no que se refere às dificuldades de comunicação e interação social.

Com a elaboração do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5, buscou-se aperfeiçoar a observação dos critérios específicos para o diagnóstico, para possibilitar uma atuação mais precisa no tratamento nos prejuízos identificados. Dessa forma, as características, anteriormente, integrantes da denominada “triade do Autismo” composta por dificuldades de: Interação social, comunicação e comportamento passaram a integrar apenas dois critérios diagnósticos: “A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos (...); B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (...)”. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015, p. 50 - 52).

Por outro lado, em relação às especulações a respeito da “cura” do autismo, destaca-se que ainda não foi identificada, e é importante destacar que o autismo não é uma “doença” ou “enfermidade”, mas é uma condição permanente. Por isso, a Organização das Nações Unidas (ONU) buscou, para melhor entendimento sobre a problemática do autismo, criar em 18 de dezembro de 2007, o Dia Mundial da Conscientização do Autismo decorrido sempre no dia 2 de abril de cada ano. (OLIVEIRA, 2015). Nessa data, são realizadas palestras, diversos eventos

educativos, passeatas, distribuição de panfletos dentre outros, visando atingir a toda a sociedade para mantê-las informadas acerca do Transtorno do Espectro Autista. A cor azul é representativa do autismo nessas campanhas informativas e nas mobilizações sociais.

Há ainda uma representação voltada para conscientização que é o símbolo mundial do autismo: O Quebra Cabeça (Figura 1). Retrata a complexidade desse transtorno diante da diversidade de características que aborda o TEA, pois a condição do autismo varia em cada pessoa. A cor azul representa a população do sexo masculino que são os maiores alvos desse transtorno. E, a fita de conscientização transporece a diversidade dos tons das cores, representando os familiares que convivem com o Transtorno do Espectro Autista.

Figura 1. Símbolo mundial do autismo

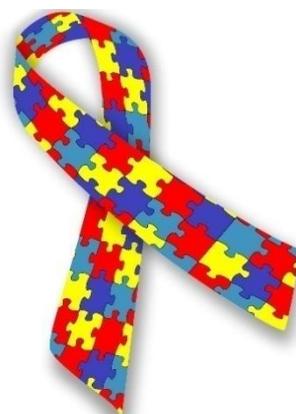


Foto: Divulgação / CMPA (2017).

Certamente, quando o autismo passou a ter uma maior visibilidade e ocupar um maior espaço no meio social, cientistas, pesquisadores e políticos movimentaram-se na tentativa de entender e esclarecer a sociedade sobre esse transtorno que há tempos vem atingindo as pessoas, até chegar ao nível de conhecimento que se encontra nos dias atuais.

A Inclusão no Ensino Superior

Historicamente, o atendimento à pessoa com deficiência iniciou-se no Brasil na época do Império com a construção de duas instituições no Rio de Janeiro denominadas: Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (conhecido hoje em dia como Instituto Benjamin Constant); e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857 (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos). Contudo, nesse primeiro período, ainda não existia a ideia de inclusão em sua verdadeira essência. Esses institutos ofereciam uma educação segregada às pessoas com deficiência (Grifo nosso).

Posteriormente, jorrou durante muito tempo a ideia de políticas de educação especial segregada, praticada em “escolas especiais” para as pessoas com deficiência com o intuito de posteriormente “integrá-las” às escolas comuns. Por conseguinte, por volta dos anos de 1990, firmaram-se as formulações de políticas públicas para uma educação inclusiva permitindo assim, com que as concepções de “segregação” e de “integração” fossem sendo substituídas pela ideia de inclusão total. A partir da elaboração de dois documentos legais conhecidos, como Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), os princípios de uma educação de qualidade e de inclusão passaram a ser difundidos.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na

concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p.5).

“A carência de recursos e instituições públicas destinadas ao amparo dos autistas e seus familiares fez com que alguns pais se engajassem no empreendimento de iniciativas próprias” (OLIVEIRA, 2017, p.2), partindo dessas iniciativas pioneiras de familiares, políticas públicas foram criadas para garantir os direitos e inclusão às pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A luta e a mobilização social de familiares e de profissionais da saúde e educação resultaram na elaboração de legislações e de políticas públicas em prol da inclusão. Estas surgiram a partir das concepções de igualdade de direitos humanos, bem como do reconhecimento das diferenças individuais e da necessidade de promoção da acessibilidade em todos os espaços sociais.

Sabe-se que a inclusão é uma tarefa difícil, em que diante das individualidades de cada pessoa, buscam formas de mudar esta realidade. A inclusão de jovens com deficiência nos cursos superiores, na maioria das situações não se dá de modo flexível, as dificuldades manifestam-se ao longo do período cursado. Algumas necessidades educacionais podem passar despercebidas pelo professor nos trabalhos em pequenos grupos, sobretudo nas produções de texto coletivas, e pode mesmo ocorrer que, apenas na avaliação final, o professor se depare com as dificuldades específicas daquele estudante.

Certamente, para o jovem autista uma sala de aula pode se tornar um ambiente intrigante, pois há várias pessoas no mesmo ambiente, conversando e interagindo na maior parte do tempo. Parece algo simples, mas para a pessoa com TEA torna-se estressante e conflituoso, já que muitas situações acontecendo ao mesmo tempo provoca uma confusão na mente do jovem; e ficar sozinho é a melhor alternativa para a sua calma. Contudo, através da conscientização e da compreensão de toda a classe acadêmica, professores e estudantes elaboram estratégias para um melhor convívio no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Observa-se que a inclusão de jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio para os professores, independente da etapa educacional.

Diante desse desafio, é aconselhável buscar o apoio da instituição acadêmica, organização e comunicação, e ainda estímulo e motivação para que facilite o acolhimento e o desenvolvimento de estudantes com TEA. Assim, a inclusão não deve ser apenas de responsabilidade do professor, mas sim de toda a instituição e da rede de ensino. É essencial rever as políticas públicas atuais para garantir aos educadores os conhecimentos, o tempo e a formação indispensável para que os estudantes não só sejam matriculados, mas também tenham garantia do seu direito de aprender.

Na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º destaca que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, isso significa que a educação não deve ser restrita a nenhuma pessoa, inclusive a pessoa com deficiência. As Universidades são espaços educacionais que legalmente deve haver essa abertura inclusiva; pois a ideia de homogeneidade já não se encaixa nos parâmetros atuais de ensino, dando espaço à heterogeneidade (a sala de aula é um espaço diversificado, que apresentam pessoas com características específicas).

Através da Constituição Federal de 1988, o direito a educação é garantido, contudo para a educação inclusiva não tem cumprido tal garantia, visto que a maior parte dos professores não têm qualificações adequadas para educação especial, precisando de uma preparação ampla. Precisam-se redefinir alternativas novas que realmente incluam todos os estudantes, sendo essencial uma atualização nos conceitos de educação.

Ainda com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sancionada em 07 de janeiro de 2008, procurou assegurar a inclusão de alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (Assim chamado o autismo antes da edição do DSM 5) e altas habilidades/superdotação. Orientando professores em suas práticas pedagógicas com o intuito de inovar o sistema de ensino proporcionando a este público melhores oportunidades através da educação.

Os Desafios e Superações de Jovens Autistas na Universidade

Como toda pessoa passa por dúvidas ao curso superior que pretende fazer, o jovem com autismo também busca perceber através de suas habilidades, escolher o curso certo para prestação de seu esforço acadêmico. Apesar do medo, inicialmente de não ser independente e, às vezes, não receber os estímulos necessários do ambiente exterior para desenvolver essas habilidades; conseguem superar os obstáculos. Já afirma a **Revista Educação em Foco** “Os objetivos do Ensino superior, bem como seus modos de avaliação e currículo necessitam ser postos a uma reflexão e uma reformulação buscando a adequação aos universitários autistas” (2018, p.4).

Particularmente, o direito à Educação Superior da pessoa com deficiência está fundamentado nos princípios e nas diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em que afirma em seu art. 9º em possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma autônoma e participar plenamente de todos os aspectos da vida; atribuindo aos Estados a responsabilidade em adotar as medidas certas para garantir às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (DECRETO nº 6.949, 2009).

Assim, o jovem autista possui direitos legais que não devem ser ignorados, devendo ser acionados quando houver necessidade, sendo um deles a flexibilidade no plano de ensino. O conteúdo exigido é o mesmo, porém a forma de ser cobrada deve ser diferente: o cérebro da pessoa com Transtorno do Espectro Autista funciona de modo diferente e se cansa muito mais rápido para realizar as mesmas atividades que os outros jovens (isso ocorre, porque fazem um grande esforço para entender as informações e estímulos). Por isso, é preciso ter um melhor olhar ao plano de aula, às atividades acadêmicas cobradas e exigidas pelo docente e a colaboração e compreensão de todos os outros acadêmicos que compõem a sala.

Sequencialmente, ter uma mediadora também é importante para os auxílios das atividades. É responsável em ajudar o jovem nas interpretações das atividades ou aulas, dando melhores condições ao jovem de realizar as mesmas tarefas dos outros universitários e, ainda tem o conhecimento acerca de todas as características que a pessoa com TEA apresenta (dificuldade em manter contato visual e físico, pouco compartilhamento de interesses, isolado, dificuldade na compreensão.). Vale ressaltar que a Mediadora não irá prejudicar na construção da autonomia, pelo contrário ajudará o jovem a alcançar sua independência e progresso acadêmico. Na sua ausência, a pessoa autista terá muito desgaste, queda no desempenho devido às incompreensões do que é passado para a turma e possivelmente ficar desmotivado em continuar no curso escolhido (TISMOO, 2018).

Por conseguinte, a pessoa com autismo possui desejos a serem conquistados; possui habilidades como toda pessoa apresenta; porém precisa ser orientada; e é através da intervenção familiar, pedagógica e clínica que o jovem consegue romper barreiras, tanto na sua própria condição quanto ao preconceito. Acerca disso, é triste observar que a deficiência é causa de preconceito, que existe devido à falta de informação da sociedade. (FERREIRA, 2015). Essa realidade aos poucos vai sendo rompida e pessoas autistas têm conquistado cada dia seu espaço: na área da medicina, jurídica, educacional e empresarial.

O desafio atual à universidade brasileira é grande, pois precisa de uma democratização ao acesso de ensino que exige processo seletivo e, ainda a garantia da qualidade do ensino superior a todos os alunos, inclusive aos que apresentam alguma deficiência e que afetam no seu processo de ensino e de aprendizagem (TISM00, 2018).

Em vista de uma melhor inclusão é importante que os professores se aperfeiçoem em sua carreira. Maurice Tardif (2002) que é um professor canadense centrado nas pesquisas sobre profissão docente, destaca a ideia de haver cinco tipos de saberes docentes que são essenciais para o percurso profissional do educador, dentre eles: formação docente, experiência, relação com o aluno, relação com os outros atores da escola e história do professor. E, António Nóvoa (2017) que é um dos principais pensadores da educação contemporânea, afirma ainda que é preciso colocar o foco na formação profissional dos professores. Cabe assim, investir na formação profissional para melhorar nas práticas educativas dentro do âmbito educacional, principalmente nas perspectivas inclusivas.

Considerações Finais

Os avanços, na Legislação e nas Políticas Públicas para a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, especialmente nas universidades, representam a conscientização dos direitos humanos. Contudo, ainda existem inúmeros desafios, barreiras para superação dos preconceitos e exclusão historicamente instaurados. Mas, as superações já estão ocorrendo, através de mobilizações acerca de debates e discussões na atualidade, principalmente, no mês de abril, que é destinado a conscientização Nacional do autismo.

Esse estudo é uma atitude que contribui positivamente para a sociedade dos dias atuais. As pesquisas bibliográficas ofereceram fundamentações teóricas relevantes, encontradas em livros e publicações recorrentes, que indica um procedimento de investigação assegurado na precisão da cientificidade do conteúdo pesquisado atingindo as particularidades da política inclusiva para a pessoa autista. E, por ser um tema pertinente e atual, que ainda passa por reformulações políticas e sociais, torna-se necessário investir em estudos, atividades e ações que contribuam nesta área de conhecimento.

Assim, promover a inclusão de pessoas com TEA tem instigado um amplo debate de profissionais de diferentes áreas, apesar de ser uma tarefa difícil, posto às individualidades de cada pessoa, é importante que a sociedade busque formas de mudar esta realidade. Em cada escola, universidades, nos meios em geral, há um percentual de pessoas com deficiência que possuem os mesmos direitos, sonhos e projetos; e cabe a sociedade incluir, de modo a compreender, e sequencialmente, elaborar estratégias que contribuam no desenvolvimento de todos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. (p. 50-59).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria n 555/2007; Brasília; 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília; 2009.

BARBOSA, Eduardo. **COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**. PROJETO DE LEI Nº 5.748, DE 2016. Junho de 2017.

BRASIL. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com**

- deficiência:** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015/ Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 200).
- BRUNONI, Decio; MERCADANTE, Marcos; SCHWARTZMAN, José Salomão **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo, 2015.
- FERREIRA, Jociene Bianchini; Andrade, Maria Celeste de Moura. **Formação continuada de professores universitários: A experiência da primeira turma de pós-graduação em Docência**. Araxá, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JUNIOR, Paiva. **Revista Autismo: Informação gerando ação**. Disponível em: www.RevistaAutismo.com.br/ 2013.
- MAZZOCO, Bruno. **Programa NET Educação – “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores”**, avalia Antônio Nóvoa. 2017. Visto em: <https://www.institutoclaro.org.br/>
- NICOLINO, Victor. **O que é o Autismo?** Uma análise comportamental de questões contemporâneas. São Paulo. 2009.
- OLIVEIRA, Carolina. **Um retrato do autismo no Brasil**. São Paulo. Revista Espaço Aberto. Edição 170. 2015.
- Presidência da República. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Brasília.
- Presidência da República. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009**. Brasília.
- RAPOSO, Pedro. **Direitos das pessoas com Autismo e suas famílias**. Sociedade de Advogados. 2014.
- SANTOS, Regina Kelly dos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. **Transtorno do espectro do autismo (tea): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional**. Rio Grande do Norte. 2017.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: Entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda, 2012.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: conceituação e critérios diagnósticos**. São Paulo. 2006.
- TEDESCO, Raquel. **Os Principais Direitos da Pessoa com Autismo**. Rio Grande do Sul. 2018.
- _____. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento na Aprendizagem e Autismo**.
Fonte: <http://cuidadossaude.com/2010/06/transtornos-invasivos-desenvolvimento-aprendizagem-autismo/#ixzz5IR6nA9ap>. Visto em 10 de maio de 2018.
- TRINDADE, Patrícia. **Autismo por José Salomão Schwartzman**. 2012. Visto em: fonte: <http://journeyinesperada.blogspot.com.br/2012/04/autismo-por-jose-salomao-schwartzman.html>fAutismo por José Salomão Schwartzman.
- TISMOO, **Os desafios dos estudantes autistas no ensino superior**. 13 de abril de 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LETRAMENTO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: BREVES APONTAMENTOS TEÓRICOS

Raimundo Nonato da Silva Filho¹⁵

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir acerca do ensino de matemática nas escolas a partir da perspectiva do letramento. A Fundamentação Teórica está alojada no campo interdisciplinar dos Estudos do Letramento Escolar e do Ensino de Matemática na Escola, com base no olhar das Ciências da Educação. O Tipo de Pesquisa é bibliográfico, tendo em vista que colocamos em diálogo autores de diferentes perspectivas. Estimamos que a escola ainda trabalhe a matemática de maneira estanque, sem muitas articulações com as demais disciplinas da educação básica, o que a torna um componente curricular abstrato frente à realidade do aluno.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Matemática; Letramento Escolar.

Abstract

This article aims to discuss the teaching of mathematics in schools from the perspective of literacy. The Theoretical Foundation is housed in the inter disciplinary field of School Literacy Studies and Mathematics Teaching at School, based on the perspective of Educational Sciences. The Type of Research is bibliographic, considering that we put authors from different perspectives in dialogue. We estimate that the school still works mathematics in a tight way, without many articulations with the other basic education subjects, which makes it an abstract curricular component in face of the student's reality.

Keywords: Education; Mathematics Teaching; School Literacy.

Introdução

Discutir a respeito do ensino de Matemática na escola é sempre algo atemporal, considerando que o referido componente curricular está intrinsecamente ligado às práticas sociais, semiotizando-as. Dessa forma, a necessidade de se repensar a didática de um ensino emergente da Matemática é, na verdade, um reflexo da dificuldade de se compreender os meandros de uma educação planetária, tal como acrescenta Morin, Ciurana e Motta (2003). Para os autores, a prática do ensinar não pode, nem deve, ser suposta como algo isolado de um contexto maior em que se desenha.

Nesse sentido, esse artigo tem como objetivo discutir acerca do ensino de Matemática nas escolas a partir da perspectiva do letramento. Isso, por sua vez, torna-se algo convidativo ao professor da escola básica, tendo em vista que chama sua atenção sobre sua própria prática pedagógica.

Os saberes teóricos mobilizados nesse trabalho versam sobre os conhecimentos científicos sobre Letramento Escolar (SILVA, 2012; PEREIRA, PEREIRA, 2020) e sobre Ensino de Matemática na Escola (SANTOS, 2008; PUGLIESE, CASTANHO, 2009), tendo as Ciências da Educação (FREIRE, 1987) como fio intercessor.

¹⁵Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Assessor Pedagógico da UEPA *campus* VII. Professor do Ensino Fundamental II, do município de Conceição do Araguaia.

Em síntese, esperamos que o referido artigo, ainda que trazendo discussões embrionárias, possa despertar a curiosidade do leitor atento, de maneira a render ganhos investigativos vindouros, o que muito colaboraria na minimização das problemáticas que grande parte das escolas passam no processo de ensino da Matemática.

Letramento e Letramento Escolar: algumas considerações

O termo “letramento” foi criado por Street para poder diferenciar da conotação dada à alfabetização no contexto de ensino em países que falavam a Língua Inglesa. Entretanto, não é intenção discutirmos aqui a distinção que o pesquisador estabelece entre letrar e alfabetizar. Deixemos esse viés para discussões futuras.

Dos estudos do pesquisador supracitado, nos interessamos mais de perto pela sua natureza essencialmente social. Conforme Street (1984), o letramento consiste num conjunto de práticas interacionais socialmente construídas, o que nos faz entender que o ato de letrar é algo contínuo e permanente. Somado a isso, o autor acrescenta, ainda, que o letramento, pela ótica social, reflete comportamentos culturais basilares à compreensão sistêmica do meio em que opera. Concordam com Street (1984), Soares (1998) e Tayassu (2011) em suas respectivas pesquisas, desenvolvidas sob diferentes perspectivas.

No que se refere ao Letramento Escolar, temos a realocização¹⁶ das teorias de Street (1984) com foco nas práticas de ensino e de aprendizagem socializadas no contexto escolar, independentemente do nível de escolarização ao qual nos referimos.

O Letramento Escolar permite que observemos, com maior exatidão e sensibilidade, todas as práticas ideológicas e pedagógicas que fazem com o ensino seja como é ou esteja como está. Nesse sentido, temos os trabalhos de Silva (2012) e Pereira e Pereira (2020) como referências importantes para essa discussão.

Silva (2012) apresenta uma pesquisa de intervenção feita em uma escola da periferia de Campinas, no Estado de São Paulo. Para o autor, o Letramento Escolar era sua principal preocupação, pois, de acordo com seu entendimento, o ato de letrar alunos deixados socialmente à margem, conferia-lhes voz e possibilidades de interação em todas as habilidades humanas.

Já Pereira e Pereira (2020), fizeram um panorama de uma proposta de intervenção escolar, baseados no ato de captação e capacitação de jovens para inserção no mercado de trabalho. A pesquisa dos autores, desenvolvida na periferia de Rondon do Pará, Estado do Pará, indica que as práticas de Letramento Escolar não precisam ser necessariamente escolarizadas. Em outros termos, o Letramento Escolar não se esgota nos muros da escola, podendo se tornar uma prática eficiente e eficaz em contextos em que a educação escolar seja levada.

Em suma, pensar no Letramento Escolar é entender a escola como aparelho social e ideológico que é, o qual é constituído por atores sociais, humanos e/ou não humanos, mas que, de maneira mútua, colaboram para a semiotização de práticas discursivas específicas, capazes de atuar como válvula de engajamento e reagregação social (LATOURETTE, 2012).

¹⁶ O termo “relocalização” é utilizado a partir das colaborações de Pereira (2016), responsável por dar início à significação do termo no contexto da pesquisa brasileira.

Ensino de Matemática na Educação Básica

A Matemática, conforme pesquisas, é um dos componentes curriculares com maior índice de rejeição por parte dos alunos (WICHNOSKI, 2020). Para os autores referenciados, quase sempre a Matemática é associada a algo abstrato ou às fórmulas extensas e sem nexos com seu cotidiano. Entretanto, sabemos também que isso muito tem relação com a prática pedagógica do professor no âmbito escolar, sobretudo na educação básica.

O ensino de Matemática na escola é assunto já tradicional no campo das Ciências da Educação, tendo em vista que se trata de um componente curricular da Base Comum Nacional. Os entraves no processo de ensino da Matemática são diversos, a saber, os apontados por Santos (2008) e Pugliese e Castanho (2009), em seus respectivos trabalhos.

Santos (2008) problematiza questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da Matemática por um viés mais sociológico, ao repensar questões didático-pedagógicas em conformidade com questões relacionadas ao empoderamento do aluno e/ou do professor.

Já Pugliese e Castanho (2009) compreendem que o ensino da Matemática pode ser ressignificado a partir do ato de ouvir as vozes dos próprios alunos da escola básica. Para os autores, é necessário vozeir o aluno, partindo do princípio de que é um ator social historicamente silenciado no processo escolar.

Entretanto, não podemos desconsiderar o esforço do professor da educação básica em avançar. Temos consciência de que muito já foi feito e, por isso, muitas lacunas já foram minimizadas. Por outro lado, como a sociedade está em constante reformulação, é necessário continuarmos provocando esse tipo de discussão, mesmo porque o ensino reflete o momento efêmero em que estamos vivendo, o qual é socialmente chamado de “líquido”, nos termos de Bauman (2004).

Matemática e suas relações com os demais componentes do currículo: perspectivas interdisciplinares

Estamos entendendo a Matemática nesse artigo não apenas como disciplina escolar, mas, sobretudo, como conjunto de saberes, os quais são disseminados por intermédios de práticas de letramento social (SANTOS, 2008).

Nesse sentido, buscamos aqui compreender a Matemática como Ciência interdisciplinar, considerando suas relações dialógicas com os demais saberes que costuram a anatomia intelectual humana. Assim partimos do pressuposto de que a construção de saberes ocorre de maneira interdisciplinar e sistêmica, considerando que a interdisciplinaridade se tornou algo de interesse das ciências em todos os seus departamentos, assim como assevera Fazenda (2008).

Observemos a figura abaixo:

Figura 1: Diálogos Interdisciplinares da Matemática



Fonte: Autoria Própria

Na Figura 1, ilustramos a relação interdisciplinar entre a Matemática, a Língua Portuguesa e a História e Geografia, as entendendo como disciplinas da Base Comum na Educação Básica. Entretanto, atentamos ao fato de que esses movimentos dialógicos podem ser estabelecidos entre a Matemática e todas as demais disciplinas do currículo, pois a interdisciplinaridade é algo inerente a todas as ciências (FAZENDA, 2008). A figura é, portanto, apenas ilustrativa, para que o leitor possa visualizar melhor as articulações as quais nos referimos.

Sobre a Matemática e suas interfaces com os demais saberes é possível listar os trabalhos de Lavaqui e Batista (2007) e Pantano *et al.* (2017), nos quais a concepção de Matemática atingem desdobramentos escolares e também não escolares.

Lavaqui e Batista (2007) atentam ao fato da interdisciplinaridade entre Matemática e os demais componentes curriculares de natureza biológica. Para os autores, a prática interdisciplinar entre esses dois polos é algo basilar na compreensão do próprio aluno no mundo em si, ao compreender que ciência é um todo orgânico que o circunda.

Já para Pantano *et al.* (2017), a Matemática só poderá ser enxergada, na prática, como componente curricular interdisciplinar, quando seus saberes forem canalizados na sala de aula pela Educação Matemática, que, conforme os autores, é um ramo daquela que relativiza questões que versam sobre a disciplina e a Didática Escolar.

Logo, entendemos que o ensino da Matemática solicita do professor um olhar atento às suas relações com os outros saberes, de maneira que leve o aluno a compreender esses vieses comunicativos. Isso, por sua vez, socializa uma cultura escolar letrada, avessa às fragmentações do conhecimento humano.

Considerações finais

Acreditar que a escola é um organismo vivo é de fundamental importância na compreensão de seu funcionamento, assim como nos antecipa Chauí (2000). Entretanto, é necessário avançar com as discussões, partindo do princípio de que a escola, enquanto instituição social e ideológica, está em constante reforma.

Entendemos que é de fundamental importância considerar a disciplina Matemática—não apenas como componente do currículo da escola básica, mas, sobretudo como um conjunto de saberes humanos essenciais às práticas sociais em todas as esferas. Por outro lado, um ensino de Matemática baseado em saberes exige do professor um olhar interdisciplinar, o que significa que

essa proposta precisa estar clara em seus planejamentos didáticos. Imaginar que o processo de ensino pode ser satisfatório sem relacioná-la aos demais saberes previstos no currículo é uma concepção, no mínimo, ingênua e obsoleta.

Esse raciocínio nos cobra uma visão holística e uma iniciativa que nos tira da zona de conforto, uma vez que a, sugerimos a Matemática pelo viés do letramento, de maneira a possibilitar ao aluno a inserção desta em contextos não escolares.

Por fim, acreditamos que esse seja um caminho árduo a ser percorrido, porém com grandes possibilidades de sucesso, por meio da minimização das dificuldades em ensinar e aprender Matemática dentro e fora da escola.

Referências

- BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-28.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LATOOUR, B. **Reagregando o Social**: Uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador/BA: EDUSC, 2012.
- LAVAQUI, V.; BATISTA, I. L. Interdisciplinaridade em Ensino de Ciências e de Matemática no Ensino Médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 399-420, 2007.
- MORIN, E; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- PANTANO, F. *et al.* Interdisciplinaridade em Educação Matemática Direcionada ao Ensino Médio: Uma Alternativa Eficiente no Ensino Aprendizado. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**. Ariquemes: FAEMA, v. 8, n. 2, jul./dez., 2017.
- PEREIRA, B. G. **Relocalização de Saberes Acadêmicos na Construção de Vozes de Professores em Formação Inicial na Escrita Acadêmica Convencional e Reflexiva**. 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- PEREIRA, B. G.; PEREIRA, C. G. Projeto “Espaço Aprendiz” como Ferramenta Catalisadora de Letramento Social no Município De Rondon do Pará: Avanços na Aprendizagem pelo viés Da Linguística Aplicada. **Revista Querubim**, v. 35, p. 17-23, 2020.
- PUGLIESE, A. L. C.; CASTANHO, M. I. S. A Imprevisibilidade ou o Pesadelo da Matemática. **Constr. psicopedag.** v.17 n.15 São Paulo dez. 2009.
- SANTOS, V. M. A Matemática Escolar, o Aluno e o Professor: Paradoxos Aparentes e Polarizações em Discussão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 25-38, jan./abr. 2008.
- SILVA, W. R. **Letramento e Fracasso Escolar**: O ensino de língua materna. Manaus: UEA Edições, 2012.
- SOARES, M. B. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, B. V. **Literacy in the Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.
- TAYASSU, C. Alfabetização e Letramento: Condições de Inclusão Social. In.: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (orgs.): **Nas Trilhas do Letramento**: Entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 17-48.
- WICHNOSKI, P. Obstáculos Emergentes da Prática de Ensino com a Investigação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 34, n. 67, p. 604-627, ago. 2020.

O PEDAGOGO EMERGENTE E SUAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO EM CONTEXTOS NÃO EDUCACIONAIS

Raimundo Nonato da Silva Filho¹⁷

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar, brevemente, algumas possibilidades de atuação do pedagogo do século XXI em contextos educacionais não escolarizados, assunto ainda pouco discutido nos estudos científicos brasileiros. A Fundamentação Teórica é de base interdisciplinar, na qual colocamos as Ciências da Educação na interface entre saberes da Pedagogia Social, da Pedagogia Hospitalar e da Pedagogia Empresarial, sendo ramificações da pedagogia emergente. A pesquisa é do tipo bibliográfico, em razão da confluência teórica entre os autores mobilizados. Entendemos que o pedagogo emergente tem uma vasta colaboração mercadológica, partindo do princípio de que existem vertentes dos estudos educacionais que fogem ao escopo da escola formal.

Palavras-Chave: Ciências da Educação; Interdisciplinaridade; Pedagogia Emergente; Sociedade.

Abstract

This article aims to briefly present some possibilities for the XXI century pedagogue's performance in out-of-school educational contexts, a subject still little discussed in Brazilian scientific studies. The Theoretical Foundation is interdisciplinary, in which we place the Educational Sciences at the interface between the knowledge of Social Pedagogy, Hospital Pedagogy and Business Pedagogy, being ramifications of the emerging pedagogy. The research is of the bibliographic type, due to the theoretical confluence between the mobilized authors. We understand that the emerging pedagogue has a vast marketing collaboration, assuming that there are strands of educational studies that are outside the scope of the formal school.

Keywords: Educational Sciences; Interdisciplinarity; Emerging Pedagogy; Society.

Introdução

Com o advento da tecnologia e da globalização, a sociedade tem se reinventado de maneira constante. Com essas mudanças constantes no cenário social, muitas transições também são perceptíveis no campo profissional e mercadológico, por intermédio de profissões emergentes e/ou mesmo funções ressignificadas no mesmo profissional, que tem ganhado novas atribuições nas práticas sociais.

Nesse sentido, a figura do pedagogo tem sido encarregada de exercer funções fora do contexto escolar, embora sempre esteja relacionado à aceção de educação de alguma maneira. Em outras palavras, no Século XXI, as instituições de ensino formais e informais têm necessitado da intervenção pedagógica de múltiplas maneiras, o que faz com que a imagem do pedagogo seja basilar em contextos fora da educação dita escolarizada, ampliando o leque de atuação do referido profissional.

Na era dita “complexa”, nos dizeres de Morin (2011), a figura do pedagogo ganhou dimensões plurais no mercado de trabalho, na tentativa de ressignificar a função inicial do formado em Pedagogia, vislumbrando, assim, novas perspectivas de mercado.

¹⁷ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Assessor Pedagógico da UEPA *campus* VII. Professor do Ensino Fundamental II, do município de Conceição do Araguaia.

Assim, o objetivo desse artigo é apresentar, brevemente, algumas possibilidades de atuação do pedagogo do século XXI em contextos educacionais não escolarizados. No que compete à Fundamentação Teórica, temos um trabalho bibliográfico de cunho interdisciplinar, em que utilizamos as Ciências da Educação como saber científico articulador entre Pedagogia Social (NETO, SILVA, MOURA; 2009, OTTO, 2009), Pedagogia Hospitalar (BRASIL, 2002; CAMBI, 1999) e Pedagogia Empresarial (RIBEIRO, 2008; ALMEIDA, 2006).

Em suma, entendemos que a Pedagogia está passando por um momento de modernização, de maneira a adequá-la aos novos nichos sociais que vão surgindo em uma era em que tudo parece se transformar de maneira bastante efêmera. Diante disso, esperamos que este trabalho possa se tornar algo provocativo, aos olhos dos pesquisadores da educação, podendo render desdobramentos significativos em momentos posteriores de interlocuções.

Educação: diferentes acepções

Historicamente, a educação no Brasil tem conotações escolares por excelência. Em outras palavras, é comum encontrarmos, na cultura brasileira, a pré-concepção de que a educação se esgota às práticas sociais desenvolvidas entre os muros das escolas ou de quaisquer instituições de ensino formal (BRANDÃO, 1989; ADORNO, 1995).

Para Brandão (1989), a educação nasceu com fins escolares, processo intrínseco que tem com a religião. Isso, de alguma forma, justifica a visão estereotipada de educação como algo sempre voltado em ensino e aprendizagem no ambiente escolarizado. Algo que hoje é muito questionável.

São nesses questionamentos possíveis de serem feitos é que Adorno (1995) torna a concepção sobre educação algo mais complexo, partindo da premissa de que o ato de educar consiste em práticas universais da convivência em sociedade. É nesse sentido que pensamos a educação como fenômeno das relações humanas, estando presente, então, em todas as projeções interativas e sociais.

Entretanto, ao considerarmos as constantes transformações sociais pelas quais temos passado, o papel social do pedagogo tem ganhado dimensões imensuráveis no mercado de trabalho. Com o advento da globalização, o profissional da Pedagogia tem ganhado espaço em instituições de ensino não formais, ou seja, aquelas em que a educação ganha conotação mais ampla, englobando quaisquer acepções de práticas sociais e discursivas (FILATRO, 2008).

Em síntese, entender a educação apenas como prática escolar não responde, de maneira satisfatória, às demandas da atual conjuntura social, que tem apresentado constantes rearranjos culturais. É nesse contexto multicultural¹⁸ que o Pedagogo Emergente ganha destaque e atribuições intransferíveis.

Abordagem interdisciplinar da atuação do Pedagogo Emergente

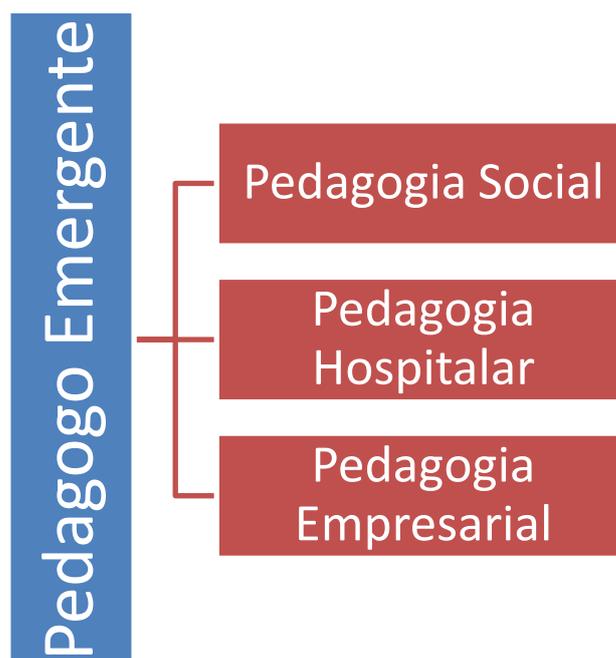
Entendemos a interdisciplinaridade conforme Fazenda (2008) e Lima (2008). Para os autores, trata-se de um movimento natural entre os saberes humanos, por meio de uma espécie de via de mão-dupla. Portanto, a perspectiva *intersupõe* uma visão dialógica e dialética entre saberes empíricos e científicos, culminando na complexidade do olhar do pesquisador.

¹⁸ A ideia de “multiculturalismo” que trazemos à tona é condizente com Bakhtin (2006), ao afirmar que a sociedade é, na verdade, um mosaico de culturais semiotizadas por diferentes olhares e comportamentos.

A interdisciplinaridade, em uma era complexa, tornou-se um olhar basilar face às singularidades sociais (MORIN, 2011). Estas particularidades, por sua vez, resultam na construção e representação de um Pedagogo Emergente, o qual contempla em si responsabilidades educacionais em todos os âmbitos semânticos do termo.

A figura abaixo representa o esquema de diálogo interdisciplinar na formação do Pedagogo Emergente.

Figura 1: Construção Dialógica na Formação do Pedagogo Emergente



Fonte: Autoria Própria

Na Figura 1, ilustramos a construção embrionária daquele que chamamos de Pedagogo Emergente. Na coluna em cor azul, temos esse profissional que desponta no mercado de trabalho pós-moderno de maneira bastante expressiva. Já as colunas destacadas em cor laranja semiotizam algumas das novas vertentes mercadológicas em que o pedagogo pode atuar, considerando que são instâncias de educação informal, pelas vertentes da Pedagogia Social, da Pedagogia Hospitalar e da Pedagogia Empresarial (MACHADO, 2010).

Entretanto, é pertinente considerarmos que o ponto que interliga tais saberes é concepção de um pedagogo crítico e reflexivo, algo semelhante ao que a Pedagogia Crítica já antecipou nas obras de McLaren (2000) e Giroux (1986), por exemplo, no cenário estrangeiro, e de Freire (1987). Os autores convergem ao afirmarem que o pedagogo deve estabelecer relações de autonomia, mas, ao mesmo tempo, deve entender que isso lhe exige uma visão crítica e reflexiva acerca de uma determinada situação-problema.

Em suma, é necessário compreender que o Pedagogo Emergente não é apenas aquele que tem sua formação inicial concluída após os anos 2000, mas sim aquele que sabe se adequar às novas demandas sociais, sendo, portanto, um profissional que deve manter um olhar reflexivo e crítico sobre os fatos sociais e multiculturais.

Pedagogia Social

A Pedagogia Social baseia-se na inclusão de grupos deixados à margem, ao optar por uma convergência com os Direitos Humanos. Para o pedagogo social, sentimentos como empatia e solidariedade são basilares para uma educação não escolarizada, uma vez que se só é possível incluir mediante à compreensão das limitações do outro, brigando, por sua vez, com a filosofia do sistema capitalista. Nesse sentido, podemos citar os trabalhos de Neto, Silva, Moura (2009) e Otto (2009) como importantes pesquisas desenvolvidas sob essa égide.

Para Neto, Silva e Moura (2009), a Pedagogia Social tem um percurso histórico que a fez interdisciplinar por natureza. Entretanto, como lida diretamente com padrões culturais preestabelecidos, torna-se uma vertente das Ciências da Educação ainda pouco discutida, levando em consideração de que propõe a ruptura de tabus da natureza humana, ainda passíveis de tempo para serem minimizados.

Já na concepção de Otto (2009), a Pedagogia Social é autossuficiente já que mantém diálogos estreitos com os Direitos Humanos, o que a fez sobreviver em todas as ramificações científicas, ainda que seja com outra roupagem ou terminologia.

Por fim, o Pedagogo Social pode desenvolver atividades profissionais em Organizações Não Governamentais (ONGS) e em qualquer outro aparelho ideológico, em que a assistência social torna-se algo preponderante para o empoderamento da empresa e de seus colaboradores.

Pedagogia Hospitalar

A Pedagogia Hospitalar é baseada na intervenção que o pedagogo pode proporcionar em hospitais ou contextos similares. Nessa instância, o pedagogo lida diretamente com a saúde, em seus múltiplos sentidos, de maneira a se tornar um instrumento terapêutico na recuperação de pacientes hospitalizados, não sendo estes apenas crianças, mas sim um público em geral. Portanto, nesse contexto, os trabalhos de Brasil (2002) e Cambi (1999) são pertinentes à discussão, pois versam sobre a construção identitária do pedagogo hospitalar.

Brasil (2002) assegura responsabilidades hospitalares ao pedagogo por intermédio da lei, a qual lhe confere autonomia para trabalhos domiciliares a pessoas enfermas, ainda que estas não estejam necessariamente em um hospital, *a priori*.

Em outros termos, Cambi (1999) reafirma a importância do pedagogo no contexto hospitalar ao retomar aspectos históricos que justificam tal afirmação. Para o autor, no processo de evolução social, o pedagogo sempre esteve ligado a alguma concepção de saúde, ainda que timidamente.

Em suma, o Pedagogo Hospitalar pode atuar como membro de uma equipe multidisciplinar, ao lado de pediatras, psicólogos, psicopedagogos, enfermeiros, nutricionistas, dentro outros, que possam lhe conferir atribuições passíveis de parceria no processo de uma saúde mais humanizadora.

Pedagogia Empresarial

A Pedagogia Empresarial é constituída de maneira articulada com a Administração e Gestão, sendo estas entendidas aqui como Ciências Humanas Aplicadas. Assim, espera-se que o pedagogo empresarial contemple aspectos necessários à sobrevivência no mundo competitivo do

mercado de trabalho, tais como proatividade, criatividade e inteligência emocional, o que facilita trabalhos em equipe. Sobre isso, é possível citar os trabalhos de Ribeiro (2008) e Almeida (2006).

Conforme Ribeiro (2008), a atuação do pedagogo em uma empresa é basilar, tendo em vista sua visão organizacional por formação. Para o autor, o pedagogo traz consigo saberes de disciplina e criatividade essenciais para o sucesso de uma empresa.

Já Almeida (2006) acrescenta que nem todo pedagogo tem perfil para assumir a função de pedagogo empresarial. Isso se justifica pelo fato de se tratar de um meio competitivo que requer do pedagogo saberes de gestão de pessoas ao mesmo tempo em que apresenta características individualistas. Cabe ao pedagogo empresarial encontrar o meio termo para que o grau de satisfação da empresa possa refletir em uma produtividade de qualidade.

Em síntese, o Pedagogo Empresarial pode atuar em empresas que têm como objetivo a obtenção de lucros, tanto no setor de gestão de pessoas quanto no setor de gestão financeira, agindo de maneira catalisadora na organização de uma empresa. Nisso, temos um pedagogo de visão comercial, em que a permanência no mercado de trabalho encontra na satisfação do clima empresarial um componente essencial.

Considerações finais

Esperamos que este artigo possa despertar a curiosidade do leitor, de maneira a render desdobramentos. Por ser uma perspectiva ainda muito embrionária no Brasil, a figura do pedagogo ainda encontra certa resistência para atuar em contexto de educação fora da escola. Entretanto, temos que incentivar o debate acerca disso, até mesmo para que a sociedade em si entenda que os tempos são outros e, com isso, toda a base social se transformar concomitantemente às práticas culturais e mercadológicas.

Por fim, é pertinente reafirmar que o Pedagogo Emergente deve ter a aptidão e o discernimento como base para tomadas de decisão. Logo, o profissional da pedagogia do Século XXI deve ser crítico e reflexivo na medida em que os acontecimentos são desencadeados e semiotizados em determinados domínios de interação humana.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, M. **Pedagogia Empresarial: Saberes, Práticas e Referências**. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2006.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Brasília, 2002.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I (org). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-28.
- FILATRO, A. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- LIMA, S. R. A. de. Mais Reflexão, Menos Informação. In.: FAZENDA, I. (org). **O que é Interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 185-199.
- MACHADO, É. R. **A Constituição da Pedagogia Social na Realidade Educacional Brasileira**. Florianópolis: UFSC, 2010.

McLAREN, P. **Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution**. Lanham: Rowman&Littlefield, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

NETO, J. C. de S., SILVA, R. da, MOURA, R. (Org.). **Pedagogia Social no Brasil: antecedentes, inspirações, status quo e tendências**. São Paulo: Editora Expressão e arte, 2009.

OTTO, H. U. Origens da Pedagogia Social. In: SOUZA, N., et al. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

RIBEIRO, A. E. do A. **Pedagogia Empresarial: Atuação do pedagogo na empresa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

RESENHA

SILLING C. O.; LOPES, C. N. Educação inclusiva: As Políticas Públicas Educacionais. **Revista Científica Educ@ção** v.3.n.6.outubro/2019. Dossiê: Políticas Públicas e o Sujeito com Transtorno do Espectro Autismo.

EDUCAR E INCLUIR: A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Karina da Costa Araújo¹⁹

Charlyan de Sousa Lima²⁰

Bruna Cruz Magalhães²¹

O transtorno de espectro autismo (TEA) é uma temática que vem gerando inúmeros fatores nos diversos âmbitos. Pois nota-se que a indivíduos com transtorno que poderiam ter possibilidades a uma vida bem melhor exercendo tratamentos adequados sugeridos por leis. Para o bem estar desses indivíduos as políticas públicas é uma forte aliada para combater toda essa exclusão na quais muitas pessoas com este transtorno vêm passando ao decorrer do tempo. Seria de extrema importância instituições profissionalizada e adequada para esses indivíduos, pois assim ajudariam nos tratamentos.

Pois os mesmo necessitam de um olhar especial para as suas necessidades, precisam de medidas ao seu favor, na qual essas medidas vêm a partir das ações políticas públicas educacionais. Diante destas ações a serem exercida é preciso espalhar cidadania pra com o todo. Garantido a acesso a saberes de útil importância para essas pessoas com transtorno. Por tanto, quando se refere a indivíduos a qual possuem (TEA) é necessário lembrar que esses indivíduos passam por certa dificuldade de superação no meio das adversidades, e não deve haver interferência em modo algum, pois são casos que devem ser resolvidos de forma espontânea com acompanhamentos de profissionais e familiares.

Como já foi dito todos os indivíduos com necessidades especiais tem todo os direitos de terem uma educação especializada para suas necessidades, pois essa educação tem tudo a ver com as políticas públicas, para assim desenvolver funções adequadas voltada para cada criança que possui(TEA), na qual os mesmo tem o desejo de frequentar as instituições. E os profissionais irão fazer com que as crianças se sintam acolhidas independentemente de suas diferenças, juntamente com as políticas públicas, as instituições têm um papel extraordinário de criar métodos de aprendizagem para os alunos com qualquer deficiência, pois é através desses métodos criados que as crianças irão desenvolver seus níveis de saberes, e atingirá uma certa desenvoltura de conhecimento. As instituições terá que olhar de uma forma ampla para cada necessidades dos alunos, para assim criar funções de organização incluindo todos os caracteres que sejam necessário para facilitar para cada criança.

Neste mesmo contexto o apoio familiar é de extrema importância para o aprendizado dos estudantes, pois todo incentivo, cuidado, interesse dos pais, melhorar o desempenho socioeconômico das crianças que possui qualquer deficiência, e ao mesmo tempo mostrará que o Brasil é um dos melhores pais na educação de igualdades para todas as classes sociais.

¹⁹ Graduanda em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

²⁰ Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA.

²¹ Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim.

Combater necessidade de aprendizagem seja da criança, jovens e adultos é uma forma de melhorar lacunas que existem dentro desse meio de desigualdades, e reconhecer que existem necessidades diferenciadas para cada criança, nem todas necessitam de uma forma de ensino igualitária e isso exige conteúdos, procedimentos e maneira de ensinar diferente para cada aluno que possui algum tipo de deficiência, dentro desse mesmo contexto é importante frisar que cada família que possui crianças autista coloquem o para frequentar o ambiente escolar pois as mesmas irá se adaptar conformes as demandas que as leis exigem, as políticas públicas irão dar os direitos as escolas as adaptações adequadas.

Alunos com (TEA) ou qualquer necessidades especiais são asseguradas por várias leis além da constituição federal, na qual essas leis garantem a inclusão na escola de crianças com deficiência. Na qual essas leis revigoram de todos os direitos a quais são fundamentais para os processos de ensino, preparando essas crianças para exercício de cidadania e qualificação para o trabalho.

Diante do que foi dito nota-se que a educação tem uma função muito importante para todos os indivíduos independentemente de qualquer diferença que exista em sociedade. Pois o dever da educação é formar cidadãos.

O poder público é um forte órgão responsável pra lutar pelos direitos, e interfere onde residem as desigualdades sociais, pois é por meio dele que são averiguadas todas as formas de preconceito e discriminação relacionados aos indivíduos na sociedade, dando soluções qualificadas.

Vale salientar que todo ser humano tem direito a ter uma boa educação básica, a mesma tem um papel inovador de transformar vidas, e o estado tem dever de promover propostas e incentivar o desenvolvimento por meio desta garantia.

As políticas públicas é uma ferramenta muito importante neste processo de educação pois a mesma tem dever de garantir todos os direitos no campo educacional, tendo o objetivo de enfrentar qualquer lacuna que exista neste meio educacional. Trazendo melhorias para a vida de todos os cidadãos e o poder público. Mas para que isso aconteça é necessário que essas decisões sejam mantidas e atenda as necessidades de todos indivíduos que vivem em uma sociedade, pois é algo que não se pode dispensar e precisa de varias estratégias e participação social, por que essas melhorias são para todos os indivíduos da própria população.

O atendimento educacional especializado para estes indivíduos com necessidades especiais, deverá identificar, criar estratégias de elaboração e organização, priorizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que consiga transparecer barreiras, possibilitando forma mais ampla de participação destes indivíduos envolvidos, visando e amparando suas necessidades mais especifica.

Todos os alunos que possuem qualquer tipo de deficiência são por direito a ter uma educação e o convívio escolar de ensino regular. Mas para isso acontecer não abasta só o apoio familiar ou da escola, mas deve existir união entre todos os indivíduos para que exista um ensino de qualidade e adequado para todos os tipos de diferenças que exista no meio educacional.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 75/2013 168 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013ª.

BRASIL. **LDBN**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013b.

RESENHA

RODRIGUES, D. Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão. Contributos para uma Educação Inclusiva. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, nº especial, p. 215-227, 2020.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DISCURSOS FUNDAMENTALISTAS E COMPLEXOS

Simony Meireles Silva²²
Charlyan de Sousa Lima²³
Bruna Cruz Magalhães²⁴

No artigo Intitulado como Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão- Contributos para uma Educação Inclusiva, o autor David Rodrigues ressalta sobre as características de um pensamento fundamentalista e também chama atenção para questões estabelecidas entre a teoria da complexidade e o fundamentalismo, além de problematizar o conceito de inclusão.

O autor da obra apresenta também algumas linhas de pensamentos que contribuem no entendimento do tema em questão. O artigo é mais expositivo, e usa principalmente de exemplos históricos que demonstram descrição ampliada do tema para que possamos entender da melhor maneira. Logo na Introdução, o autor, David Rodrigues, cita o filósofo Francis Fukuyama no qual destaca seu livro intitulado O Fim da História em 1992, no qual defendia que o mundo teria aprendido a lição, depois das grandes guerras, depois das experiências ditatoriais, a humanidade estaria se tornando uma sociedade sem grandes conflitos, e depois de muitos anos tudo se concretizou, no eclodir dos movimentos fundamentalista no qual o fundamentalista árabe assumiu maior visibilidade, e lembraram que Fukuyama profetizou isso no seu livro.

Segundo David Rodrigues o termo fundamentalismo foi criado para organizar as correntes de pensamentos, que promovem um regresso de pureza, ou seja, encontrar a verdade. Ainda salienta em dizer que o termo fundamentalista foi criado no início do século XX, e dentro desse artigo se rememora uma posição fundamentalista na qual o autor cita o fundamentalismo religioso, sobre os textos sagrados que devem ser lidos uma única vez, sem ter diferentes interpretações.

O autor também apresenta os três aspectos fulcrais do pensamento fundamentalista, na qual o primeiro refere – se a “desvalorização do contexto” que também pode ser chamado de “presentismo”, ou seja, esse primeiro aspecto significa que somente o sentido imediato e o óbvio importa dentro do pensamento fundamentalista, depois disso o autor traz exemplos de uma resposta de dois presentismo, Donald Trump e Jair Bolsonaro, na qual eles não fizeram uma contextualização sobre o assunto em análise e designa como presentismo.

O segundo aspectos é a recusa da diversidade que se refere aos múltiplos entendimentos e contribuições, no qual o fundamentalismo desvaloriza outras opções que são considerados errados e dentro dessa recusa existe três pontos importantes no qual o autor discorre sobre cada um que é (a)-segregação das pessoas e cultura, (b)-procura da homogeneidade,(c)- procura de uma determinada perfeição. O terceiro aspecto se refere da recusa da complexidade na qual o autor cita a obra de Edgar Amorim (introdução à teoria da complexidade) para que possamos entender melhor a perspectiva da complexidade.

²² Graduada em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

²³ Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

²⁴ Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com

Edgar Amorim fala de vários princípios e apresenta três deles (a)- relações sistemáticas, (b) auto-organização, (c) princípio da incerteza onde o autor conclui que vivemos na sociedade complexa e que, as incertezas afeta os domínios sociais em particular a Educação. Para David Rodrigues o conceito de inclusão é inquestionável ele relata isso na página 221, e diz que o “inclusivo” quer significar que todos podem ter acesso, e apresenta algumas questões (a) O que é preciso que algo ou seja qualificado como suscetível de ser incluído, (b) Inclusão pra quê?, e, (c) O que é estar incluído?

Portanto ele mostra suas contribuições acerca do assunto e finaliza dizendo que na verdade deve ter muito mais que acesso para a inclusão, tem que ter pessoas capacitadas e frisa em dizer que o acesso pode resolver medidas, mas somente o sentido de pertença só se consegue com medidas continuadas e pedagógicas. Nas páginas 223 o autor David Rodrigues apresenta oito linhas de pensamento importantes para que se possa entender melhor a Inclusão na Educação, dando seu ponto de vista e nos mostrando as maneiras mais viáveis para se trabalhar de forma que a Inclusão na Educação seja satisfatória. Por fim, o autor conclui que construir uma Escola Inclusiva é a melhor maneira de lutar contra o fundamentalismo, pois os valores e as práticas andam sempre juntos.

RESENHA

FREITAS, K. M. A.; BRITO, M. D. O.; BRAZIL, S. S. Educação Inclusiva e a necessidade de uma formação de qualidade para os professores. **RACE- Revista de Administração do Cesmac**. v. 7, p. 10-19, 2020.

FORMAÇÃO CONTÍNUA: QUALIDADE E OS SEUS BENEFÍCIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fernanda Ferreira Souza²⁵

Charlyan de Sousa Lima²⁶

Bruna Cruz Magalhães²⁷

Freitas, Brito e Moraes (2020), discorrem em seu artigo sobre a importância de uma formação de qualidade para os professores que trabalham com a educação inclusiva. As autoras buscam trabalhar em seu artigo visando objetivos como enfatizar a importância de uma formação de qualidade e como uma formação contínua beneficiará tanto os profissionais como os alunos.

Na introdução, as autoras norteiam o texto através da seguinte problemática: “ quais os desafios enfrentados pelos professores para adquirirem uma formação de qualidade diante do processo inclusivo?” (pág. 11). Problemática essa na qual Freitas, Brito e Moraes (2020) buscam tratar sobre a questão das dificuldades que os professores possuem em relação a terem uma formação de qualidade e fazerem com que esta formação seja contínua, enfatizando que muitas vezes os próprios professores precisam arcar com os custos, visto que estes não tem uma oportunidade de terem uma formação pelo Governo, Estado, ou seja, os órgãos responsáveis.

No segundo tópico, intitulado “Educação Inclusiva no Brasil” (pág. 11), as autoras fazem um panorama sobre a educação inclusiva, tratando sobre os processos de conquistas alcançados, através de descobertas, pesquisas científicas, trazendo uma das leis que visa esta educação, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

De certa forma, tanto as pesquisas como a inserção da lei, trouxeram muitos ganhos para essa formação tão necessária. As autoras reforçam que a educação inclusiva é aquela que inclui e insere a pessoa com deficiência no meio escolar, respeitando as dificuldades e o tempo para adaptações do individuo, ou seja, a educação inclusiva é aquela capaz de integralizar todos os envolvidos na sala de aula, sem distinções.

No tópico seguinte 2.1, “Formação Contínua” (pág. 13), Freitas, Brito e Moraes (2020), fazem uma discussão sobre a necessidade dos professores terem uma formação contínua, visto que pensar somente em uma formação básica muitas vezes não é suficiente, diante da realidade que estes professores precisam lidar. Para as autoras, a formação contínua dos professores deve sempre agregar valores e principalmente aprimorar os conhecimentos, pois assim, os professores saberão lidar com os desafios existentes em sala de aula.

²⁵ Graduada em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

²⁶ Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

²⁷ Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com

Freitas, Brito e Moraes (2020) discorrem ainda sobre formações contínuas serem a busca de competências, de como o professor conseguirá enxergar ainda melhor o trabalho que exerce, observando os ganhos, as falhas, o que deve melhorar ou aprimorar em seu trabalho. As autoras reforçam sobre a valorização que o professor precisa ter, pois é este profissional que é capaz de mudar a educação, fazendo com que os alunos se conheçam e busquem o melhor que tenham para si e para o outro.

As autoras ainda enfatizam a necessidade dos órgãos públicos serem responsáveis em buscar uma formação digna, trazendo assim uma melhor formação para os professores e uma melhor educação para os alunos.

No tópico 2. 2 intitulado: “ A qualidade da formação e o professor mediador” (pág. 15). As autoras traçam uma discussão sobre a importância da valorização da educação e do professor, visto que ambos, são capazes de transformar os alunos em seres pensantes e críticos. É importante ressaltar que o educador precisa entender que ao estar em uma sala de aula, o mesmo precisa ser apto a ensinar e aprender e isso muitas vezes é demonstrado por meio do afeto que o professor precisa ter com seu aluno e com sua profissão.

Freitas, Brito e Moraes (2020), ainda no mesmo tópico fazem uma breve discussão sobre o educador saber respeitar o tempo do aluno, principalmente daqueles que tem necessidades especiais, que muitas vezes poderá ter um tempo de aprendizagem mais lento, com isso saber respeitar o tempo de cada um é essencial para que os alunos consigam compreender o que está sendo ali, ensinado, fazer daquele ambiente, um ambiente afetuoso é fundamental para o crescimento intelectual de cada aluno.

Para finalizar o artigo as autoras ressaltam nas considerações finais, voltando-se para o que foi estudada nos tópicos já descritos, a questão da qualidade da formação para professores da área da educação inclusiva, salientando sobre as transformações que ocorreram ao longo dos anos dentro da educação inclusiva. Mais uma vez as autoras enfatizam a importância da formação contínua para os professores, trazendo a questão de que muitas vezes estes, buscam por conta própria essas formações, visto que não existe o apoio de órgãos responsáveis e os professores sabendo o quão é necessário formações contínuas para aprimorarem ainda mais seus trabalhos em sala de aula.

O artigo Educação Inclusiva e a necessidade de uma formação de qualidade para os professores, de Katia Maria de Aguiar Freitas, Maria Durciane Oliveira Brito e Sheila dos Santos Brazil (2020), traz em sua temática a importância de uma formação de qualidade para os professores da área da educação inclusiva, visto que é preciso sempre se reinventar e buscar meios inovadores para os alunos, os professores buscam ainda a formação continuada e as autoras discorreram do quanto é fundamental esta formação.

Expuseram de maneira clara os objetivos que almejavam com o texto, fazendo assim uma explicação sobre os pontos necessários para a educação inclusiva, falando sobre as transformações que esta sofreu com o passar dos anos, expuseram também a educação e o professor como responsáveis por uma sociedade com crianças e jovens pensantes e críticos.

Que a leitura deste artigo se estenda, pois as autoras conseguiram pontuar a necessidade da formação contínua para os professores para que assim tanto professores possam ter um ensino de qualidade, quanto os alunos poderão usufruir de uma aprendizagem com qualidade e que influenciará eles a serem pessoas melhores, respeitando suas limitações.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em: 18 de ago. de 2020.

FREITAS, Katia Maria de Aguiar. BRITO, Maria Durciane Oliveira. BRAZIL, Sheila dos Santos. Educação Inclusiva e a necessidade de uma formação de qualidade para os professores. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**. v. 7, p. 10-19, 2020.

RESENHA

RIBEIRO, R. O.; LOUSEIRO, M. C. C.. Surdez na Perspectiva da educação inclusiva. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v4, n 1, p. 106-113, Janeiro/Março, 2020.

SURDEZ E INCLUSÃO: SUPERANDO BARREIRAS

Katrine Maria Pereira Carvalho²⁸
Charlyan de Sousa Lima²⁹
Bruna Cruz Magalhães³⁰

O artigo Surdez na Perspectiva da Educação Inclusiva foi publicado na revista Educação, Psicologia e Interfaces em janeiro/março de 2020 e escrito por Raylene de Oliveira Ribeiro, graduada em Psicologia pela faculdade São Francisco de Barreiras, Pós-graduada em Psicologia Educacional pela Universidade Leonardo da Vinci e Maria da Conceição da Cunha Louseiro graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Especialista em Educação do Campo.

A obra apresenta uma discussão sobre o surdo no contexto de educação escolar. Estrutura-se em resumo, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências, e tem como tópicos de abordagem: conhecendo a surdez e o surdo na educação. Como embasamento teórico os autores, Moura (2017), Silva (2016), Nuvolari (2015), e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional entre outros.

As autoras iniciam o texto abordando que de acordo com Moura (2017), “os educandos com deficiência auditiva precisam de escolas com recursos, materiais didáticos adequados, professores, gestão escolar, discentes e funcionários habilitados para atender Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas e seu currículo adaptado para tais alunos”. A política educacional brasileira prevê que haja nas escolas regulares ou instituições especializadas um Atendimento Educacional Especializado (AEE), que seja um suporte para que a educação inclusiva ocorra em nosso país.

Em seguida abordam que nos dias de hoje os surdos ainda são vistos erroneamente e por isso, são caracterizados como: problema, deficientes, anormais, seres patológicos ou qualquer outra denominação de cunho pejorativo.

A história dos surdos registra os acontecimentos, como grupo que possui uma língua, identidade e cultura. Neste sentido, havendo a ausência da educação bilíngue, de interpretes no ambiente escolar torna-se dificultosa a troca de conhecimento entre aluno e professor, e a linguagem por meio de libras não é trabalhada como predominante, mas como uma segunda língua destinada aos surdos. Desta maneira o papel do professor de AEE é sempre solicitado para possibilitar a comunicação com os servidores da escola, e os indivíduos que sabem o básico (PASSOS; SANTOS; CAMPELO, 2008).

Sobre o tópico “Conhecendo a Surdez”, Ribeiro e Louseiro discorrem que o som é um fenômeno resultante da movimentação das partículas do ar. Qualquer evento capaz de causar ondas

²⁸ Graduada em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

²⁹ Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

³⁰ Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com

de pressão no ar é considerado uma forte sonora. De tal maneira a fala é resultante disto. Existem muitos fatores que podem causar perda da audição as quais podem ser decorrentes de diferentes causas como, por exemplo, genéticas, infeccionais, mecânicas, tóxicas, desnutrição e algumas doenças, onde tais fatos podem ainda ocorrer no período do pré-natal perinatal ou pós natal (TIENSOLI *et al.* 2007). É considerado como indivíduo com problemas auditivos, quando apresenta qualquer distúrbio ou alteração no processamento normal da audição, seja qual for o grau de severidade, e/ou tipo, sendo assim denominando para o indivíduo uma diminuição da sua capacidade de ouvir e perceber sons (BRASIL, 2006).

No tópico “O surdo Na educação”, Lima e Carneiro (2006), ressalta que a educação inclusiva tem como objetivo garantir os alunos com ou sem necessidades que tenham o mesmo direito como cidadão de participarem de qualquer que seja as atividades planejadas na escola, visto que os alunos com necessidades educacionais especiais precisam de adaptações nas atividades para melhor participação de acordo com o grau de habilidade mesmo diante dos desafios. Desta forma conclui-se que é de suma importância a inclusão de pessoas com deficiências na escola, e principalmente da estrutura adequada para as mesmas, e ainda, que as políticas educacionais sejam de fato seguidas de forma a garantir já igualdade e direito de todas as pessoas com necessidades especiais.

Diante de todo trabalho de leitura do conteúdo apresentado no artigo, pode-se perceber fatos importantes sobre a educação da comunidade surda e os desafios que enfrentam para usufruir de um direito por educação e igualdade social. Sabemos que na realidade nem sempre a inclusão acontece de forma adequada e que existem vários métodos, estratégias e recursos, além de uma formação adequada para todos do ambiente escolar em relação as necessidades especiais de cada aluno. As autoras situaram bem a teoria dos teóricos deixando bem claro o objetivo do artigo. Portanto, recomendo a leitura e estudo da obra para todos os alunos de cursos de licenciatura plena, e cursos específicos de pós-graduação.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.]/ coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- LIMA, A. V. L.; CARNEIRO, A. P. L. A importância da sala de **atendimento** educacional especializado. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. 2016.
- MOURA, L. L. **A educação de surdos em São Francisco do Conde**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) 2017.
- NUVOLARI, D.A.R. **Poluição sonora na modernidade e a escola-uma abordagem consciente nos hábitos auditivos de jovens professores**. 2015.
- PASSOS, Y; SANTOS, W; CAMPELO, W. Língua de sinais na escola: comunicação como forma de interação entre surdos e ouvintes por meio dalibras na escola Luiz Nunes de direito. **Litteraonline**, v. 9, n. Esp., 2018
- SILVA, E. D. Sequência didática para aquisição de português como segunda língua para estudantes surdos: uma proposta. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, p. 168-181, jan./jun. 2016.
- TIENSOLI, L. O. et al. Triagem auditiva em hospital público de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil: deficiência auditiva e seus fatores de risco em neonatos e lactentes. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, p. 1431-1441, 2007.

RESENHA

SOUZA, W. C.; ZUCHERATO, B. Educação inclusiva: reflexões sobre saberes e práticas da organização escolar em foco. **Revista Panorâmica**. ISSN 2238-9210 – Edição especial 2020, p. 127- 140.

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES

Maiara Amorim Pereira³¹
Charlyan de Sousa Lima³²
Bruna Cruz Magalhães³³

O artigo intitulado Educação inclusiva: reflexões sobre saberes e práticas da organização escolar em foco, contém 14 páginas, que vão desde o resumo as referências, é organizado em 4 tópicos, sem contar a introdução e as considerações finais. Souza e Bucherato ao longo de suas considerações convocam também as palavras de outros autores, além de fazerem a exposição de um gráfico.

Na introdução os autores fazem uma contextualização do que será apresentado, ambos acusam a revolução francesa, o capitalismo e outros acontecimentos históricos de trazerem novas configurações para a escola atual, dentre elas a substituição do conhecimento religioso pelo científico e a exclusão de parte da população, no que diz respeito ao acesso a esse conhecimento, como é o caso dos deficientes.

Souza e Bucherato mencionam o surgimento de movimentos sociais para reparar as políticas criadas pelo capitalismo. Apontam para as influências externas e internas sofridas pela escola. Por fim, os autores apresentam os objetivos, que consistem basicamente em debater a organização escolar no que diz respeito à inclusão dos deficientes, refletir sobre como a escola trata esse público, e apontar as diretrizes que norteiam as políticas de inclusão.

No primeiro tópico os autores fazem uma crítica ao capitalismo, e o acusam de ter colocado na escola a responsabilidade de incluir na sociedade os indivíduos excluídos por ele, além de trazer também a tecnologia, fazendo com que a escola e os professores se tornassem ultrapassados e a busca pelo conhecimento fosse feita por meio dos aparelhos tecnológicos, igualando assim as diferenças dos indivíduos.

Souza e Bucherato criticam a formação continuada dos professores, que segundo eles passou ao conhecimento médico, com aprofundamento nos transtornos dos indivíduos, além de ressaltarem a união das ciências. No que diz respeito à forma de ensinar, os autores apontam para o abandono das formas clássicas e a adoção de um novo modelo em que o aluno é o centro, já ao professor se tornou necessário renovar seu conhecimento constantemente. Os autores acusam o discurso pós-moderno de tornar a sociedade-educação superficial. Por fim, evidenciam que as teorias perdem espaço no contexto escolar e o cotidiano é o que passa a ser debatido.

No tópico dois Souza e Bucherato apresentam de forma crítica uma análise de algumas políticas públicas de inclusão, que segundo eles surgiram como uma necessidade de implantação de

³¹ Graduanda em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

³² Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

³³ Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com

políticas neoliberais e não de incluir as pessoas com deficiência. Primeiramente tecem considerações sobre Declaração Mundial de Educação para Todos – a Declaração de Jontiem- que para eles não abordava de forma direta a inclusão, mas apresentava dados que mostravam a exclusão de parte da população. Para os autores esse documento não estava pautado na reorganização dos espaços escolares, mas sim na adequação dos deficientes neste espaço.

Em seguida apresentam a Declaração de Salamanca que surgiu em 1994 e foi responsável por organizar as políticas de inclusão de forma geral, ela exigia o cumprimento de metas para que os países emergentes realizassem empréstimos e financiamentos, dentre as metas Souza e Bucherato destacam o aumento do acesso à educação e a inclusão dos deficientes no ensino regular.

Por fim, os autores citam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, que foi implementada no ano de 1996, e normatizou nacionalmente as propostas das declarações anteriores. Dentre as mudanças trazidas por ela, os autores destacam a diminuição das escolas especiais e o aumento da inserção de alunos especiais nas escolas regulares. Ambos apresentam ainda um gráfico com os números de matrículas. Souza e Bucherato ressaltam que os resultados não foram significativos, já que o número de alunos deficientes não alcançou a disponibilização de formação para os professores e de suporte para a assistência dos alunos.

No tópico três os autores propõem uma ruptura com os mitos pedagógicos, considera ainda a cultura como fruto das relações de trabalho o ponto chave para a ruptura desses mitos, ambos ressaltam que as formas de ensinar devem ser refletidas nessas relações. Souza e Bucherato atribuem ao Estado a tarefa também de promover a inclusão escolar, afirmam ainda que ela não se sustentará se considerada apenas na superficialidade das relações pedagógicas. Os autores destacam ainda a importância dos clássicos para a ruptura com a superficialidade do cotidiano.

Ao professor os autores atribuem à tarefa de pensar as estratégias de ensino, porém, evidenciam a necessidade de autonomia, e da leitura da realidade, para que os conteúdos não sejam vistos apenas de maneira científica, mas também artístico e filosófico, promovendo assim a inclusão de todos. Para finalizar o tópico, Souza e Bucherato acusam a lógica capitalista e ao positivismo de terem feito com que as coisas só fossem ensinadas se tivessem funcionalidade no cotidiano.

No tópico quatro os autores tratam da importância da formação docente para o processo de inclusão. Souza e Bucherato consideram que o modelo de formação oferecido pelo estado vai da teoria a prática e retorna a teoria, afetando na leitura da realidade e na elaboração de conteúdos que desenvolvam o psiquismo dos alunos. Os autores evidenciam ainda que esse modelo estimula a competição e a criação de rankings. Para rompê-lo, ambos sugerem acabar com as competições e promover a solidariedade docente. Souza e Bucherato destacam a necessidade de que a formação docente ocorra no interior das unidades escolares, destacam ainda a importância do coordenador no planejamento da formação, por conhecer as necessidades de sua unidade escolar.

Por fim, Souza e Bucherato concluem que o ensino estava pautado na instrumentalização dos indivíduos, o aluno é idealizado como um modelo, e a escola marcada pela negligência em relação aos grupos que a compõem, como é o caso dos deficientes, a inclusão destes só é considerada quando os interesses econômicos estão envolvidos. Os autores citam ainda os fatores que fazem com que a inclusão não se efetive, como a falta de infraestrutura, formação e a sobrecarga dos profissionais. Como alternativa Souza e Bucherato destacam a necessidade de troca de experiências para a socialização das práticas e de repensar o sistema educativo, sempre levando em consideração as diferenças do público que a compõe.

Com um texto de fácil entendimento e de maneira bastante crítica e reflexiva os autores conseguem apresentar uma discussão bastante relevante e necessária, uma vez que trata-se sobre

inclusão, algo que é indispensável na sociedade. Assim, com tópicos bem estruturados que dialogam entre si, e não muito extensos os autores conseguem prender a atenção dos leitores e promover uma reflexão que vai além das palavras do texto. O artigo é indicado para pessoas da área da educação como professores e alunos, e também ao público de outras áreas em geral.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Capítulo 5 - Educação Especial. Brasília: Senado Federal, 20 dez. 1996;

INTER-AGENCY COMMISSION. **World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs.** Inter-Agency Commission: Jontiem, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

RESENHA

COLLA, Rodrigo Avila. Educação Especial e Inclusão Escolar: sondando uma micropolítica que propicie práticas inclusivas. **Revista de Educação Pública**. INSSN 2238-2097, v. 29, p. 1-15 jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.29286>.

REFLETINDO ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS DEFICIENTES

Naiara Amorim Pereira³⁴
Charlyan de Sousa Lima³⁵
Bruna Cruz Magalhães³⁶

O artigo aborda três respectivos temas, que são: a política da educação especial no Brasil nas últimas duas décadas; Cenário educacional para as pessoas com deficiência; Educação especial e inclusão escolar: características das práticas inclusivas. O autor inicia a introdução, fazendo um minucioso resumo sobre o que vai ser abordado ao longo de todo artigo, além de tecer algumas considerações sobre a estrutura do texto e descrever as ideias centrais que serão apresentadas. O artigo em questão vai desde a página de número 1º até a número 13º, do resumo até as referências.

O primeiro tópico se inicia com um ponto crucial, que é o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no qual o mesmo visou regulamentar a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, a mesma objetiva-se na lei que dá o direito a políticas que a pessoa com deficiência tem em integração e as normas que dão direito à proteção. O respectivo tópico explana que não deveria ter um ensino exclusivo apenas para pessoas com necessidades físicas, mais sim deveria haver uma educação que incluísse todos independentemente de quaisquer deficiências, uma educação que englobasse pessoas com e sem deficiência.

No entanto, o tópico informa que com a criação de escolas especiais já mostra ser uma grande conquista nas últimas décadas, pois através das escolas direcionadas para pessoas especiais os educandos que antes não tinham como se inserir na escola, passaram a frequentar e assim tornar-se um ser crítico e com mais conhecimento perante o seu meio. O tópico mais a frente destaca que o aluno deve matriculado no ensino regular normal, e no atendimento especializado, para assim haver a interação de todos. É importante ressaltar que são marcos importantes não só apenas para trazer a interação da pessoa com deficiência ao meio escolar, mais também como uma forma de conscientização e humanização da sociedade em relação as diferenças do próximo.

Com isso o tópico em questão vem mostrando decretos e resoluções, que ajudam e asseguram a luta do deficiente em se inserir no ensino escolar, uma vez que todos tem o direito à educação, e para haver uma educação de qualidade com base nas leis é necessário o trabalho em equipe de todos os membros que compõe a instituição escolar, juntamente com a ajuda do estado para que os mesmos com necessidades especiais possam ter um ensino de qualidade.

O tópico seguinte vem enfatizando que ao longo dos avanços em relação à educação e a inclusão, as pessoas com necessidades especiais tiveram uma melhor inserção na sociedade, porém

³⁴ Graduanda em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

³⁵ Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

³⁶ Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com

ainda encontram-se dificuldades, ainda encontra-se localidades distantes que não se tem escolas nas quais os alunos com deficiência possa se inserir, pois existe localidades carentes as quais vivem a escassez de escolas para pessoas com necessidades educacionais especiais. Uma vez que a escola age como um meio de tornar os alunos conscientes das diferenças do próximo.

Portanto com a implementação de leis que asseguram essas pessoas com necessidades especiais, as mesmas puderam se inserir de forma mais fácil nas escolas normais, e então, assim haver a interação dos mesmos com alunos sem deficiência. E com base nessa interação de deficientes com pessoas sem deficiência, assim haver uma troca de conhecimento, uma troca de experiência e também um combate ao preconceito.

No terceiro tópico, o autor inicia o texto explanando a respeito do currículo, no qual o mesmo deve atender a todas as necessidades dos alunos deficientes. O texto vem trazendo a ideia de um currículo voltado para a interação dos mesmos uns com os outros, um currículo com o objetivo de trazer a interação dos mesmos, não para enchê-los de tarefas, mais sim buscar sempre trazer convívio escolar uns com os outros, sempre trazendo um currículo pautado na inclusão e interação.

Em seguida o tópico vem explanando que a instituição escolar deve propiciar um atendimento de qualidade, para que não haja certa exclusão, para que assim os discentes possam experiência a inclusão. O tópico relata de forma sucinta que a escola precisa trabalhar com diferentes métodos, métodos esses que possam aparar as diferenças e combater o preconceito.

No entanto, uma vez que é através do contato com a diferença, que os seres humanos tem uma nova experiência, e através das diferenças os sujeitos possam se tornar seres mais humanizados e sem preconceito, sempre respeitando as diferenças do seu próximo. Portanto o tópico tem como finalidade mostrar como se dá a inclusão escolar de alunos com deficiência, explicar como se dá a interação e o ensino dos mesmos, uma vez que o ensino escolar deve se dar com base nas leis que asseguram os direitos dos mesmos, é importante ressaltar que todos tem o direito à educação e ao ensino regular, de forma conjunta com os alunos de escola normal.

Por fim o autor conclui que o artigo em questão explana um pouco a respeito do contexto Brasileiro em relação à inclusão escolar. Com foco principal nos marcos ocorrido nas ultimas duas décadas. Ressalta ainda que os alunos normais e a comunidades escolares em si tem certo ganho em relação a ter uma experiência em vivenciar com pessoas deficientes. O autor informa que todos deveram aceitar e conviver com as diferenças do próximo, uma vez que todos tem direito a inclusão escolar.

O artigo trata-se de uma leitura bem explicita, e é de fundamental contribuição em um melhor aprendizado do leitor em relação à inclusão escolar, o mesmo destaca tópicos sucintos e bem explicados, fazendo com que o leitor tenha um melhor entendimento, uma vez que o artigo em si vem abordado um tema bem relevante na sociedade, então é necessário que saibamos como se dá o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. O artigo é indicado para professores e alunos, e pessoas interessadas no tema em questão.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 31 de maio de 2018.

RESENHA

NASCIMENTO, L. B; COSTA, V. B. Funções e especificidades da escola pública nos processos inclusivos. **ItinerariusReflectionis**. V. 16, n. 2, p.1-15, 2020.

PROCESSOS INCLUSIVOS E AS PECULIARIDADES ESCOLARES

Ana Gabrieli Marques Silva³⁷

Charlyan de Sousa Lima³⁸

Bruna Cruz Magalhães³⁹

Lilian Batista do Nascimento é Especialista em Docência no Ensino Superior e Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIVE). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E Vanderlei Balbino da Costa, é especialista em Administração Escolar e Didática do Ensino Superior (2004), mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2009) e doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2012).

Pautada nas leis: nº9394/ 96 (LDBEN), nº 8069/90 (ECA)entre outras, a educação inclusiva é um tema que nas últimas décadas vem sendo abordado de maneira significativa devido as necessidades vigentes encontradas no ambiente escolar, quer seja privado ou público. Ao tratarmos de educação Inclusiva, estamos falando a respeito de uma educação para todos, bem como a constituição assegura, isto é, promover uma educação de qualidade para todos inclusive para educandos com (NEE)-Necessidades Educativas Especiais.

Em seu artigo, os autores Nascimento e Costa (2020) abordam de maneira precisa as especificidades da escola em relação a educação inclusiva, apontando quais são e quais não são as funções da escola, dando ênfase na preocupação que gira em torno da desinformação acerca desse tema por muitos agentes educativos. Trazendo uma pesquisa de caráter qualitativo, os autores possuem como principais pressupostos teóricos abordagens feitas na LDBEN (1996), no PNE (2004), e pelos autores Libâneo (2012), e Saviani (2015).

Durante a leitura do artigo, inúmeras perguntas surgem: O que seriam uma escola realmente inclusiva? Quais os limites entre as políticas públicas e a organização escolar? O que sabemos e o que não sabemos a respeito das práticas inclusivas? Será se as escolas e o corpo docente estão preparados?

Para responder estas questões os autores buscam meios precisos, uma vez que, pretendem findar as inverdades conhecidas e propagadas durante décadas de políticas voltadas para a inclusão escolar. Primeiramente, afirmam que, durante anos preocuparam-se somente com a ideia de acessibilidade, transformar a escola em um lugar acessível, fisicamente falando, deixando de lado a real necessidade, educadores capacitados para promover a inclusão. Usando Libâneo (2012) os autores afirmam que a especificidade da educação escolar está na função social da escola, na sua capacidade de ensinar, e promover uma formação “cultural e científica, por isso, uma escola

³⁷ Graduanda do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos- Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão- Campus São Bernardo, gabyh14marques@gmail.com

³⁸Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

³⁹Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com

inclusiva não é somente uma escola acessível, mas sim um ambiente que gira em torno do desenvolvimento das capacidades e habilidades de alunos com NEE”.

A educação inclusiva, para ser de fato efetuada, não depende somente das escolas e/ou políticas públicas, mas também dos inúmeros preconceitos em torno desse tema, e no artigo foram abordados destrinchando cada um deles, vindo desde a nomenclatura incorreta de alunos com NEE, avaliação de desenvolvimento até o preconceito familiar em torno do aluno. Todas estas abordagens e outras são efetivadas com o propósito não só de informar os leitores, mas de levar cada um deles a fazer uma reflexão, em busca de um melhor desenvolvimento escolar capaz de proporcionar uma educação de qualidade para alunos com NEE.

Torna-se se necessário a propagação deste em diversos meios, uma vez que sabendo de suas reais funções e especificações, a escola passe a funcionar de maneira inclusiva, preparando então seus profissionais docentes e administrativos para que juntos possam contribuir significativamente na formação de educandos com NEE, promovendo encontros e debates com profissionais capacitados para atuação em sala de aula e fora dela, com o propósito de quebrar barreiras e preconceitos em volta do tema, bem como capacitação dos profissionais que estarão em sala de aula com os alunos.

Além disso, profissionais responsáveis por políticas públicas voltadas para a acessibilidades também devem ter acesos a esse material para que consigam exercer juntamente com a escola um trabalho coletivo, transformando assim a realidade do panorama da educação inclusiva no Brasil.

Referências

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- COSTA, Vanderlei Balbino da. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 26 jun. 2010. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9675106511430204>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- NASCIMENTO, Lilian Batista do. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 26 jun. 2010. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4172745962113163>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

RESENHA

DAINEZ, D; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. Educação. Pesquisa. **Educação e Pesquisa**. v. 45, p.1-18, 2019.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Jammilly Costa Mourão⁴⁰
Charlyan de Sousa Lima⁴¹
Brunas Cruz Magalhães⁴²

Nos últimos tempos, a educação inclusiva tem ganhado cada vez mais olhares e até mesmo análises. A escola é colocada dentro desta temática com o papel de instruir e ir além para esses alunos específicos. Mas será que ela dá conta de fazer isso? A inclusão vai além da presença do aluno com deficiência na escola. Significa que ele é compreendido, aceito, estimulado e amado dentro da escola.

No artigo o foco é a função social que a escola desempenha dentro do parâmetro da educação inclusiva. Com base em diários de campo e vídeos as autoras foram detalhistas ao observar o modo como a escola agia e se preparava para cuidar desses alunos. Ao longo da história se percebe que a educação era colocada como algo improvável pois os processos tinham como objetivo apenas cuidar, proteger e de certa forma controlar. Em 1980, estudos foram publicados e hoje considerados clássicos na área da educação especial. Todos eles a favor de colocar a deficiência no campo educacional.

Vigotski(1997) questionava os processos educativos que colocavam em foco a deficiência levando somente isso em conta e enraizando a ideia de que é impossível haver aprendizagem. Questionava também as pedagogias que eram separadas em geral e inclusiva. Ao definir que o homem é um ser formado por suas relações sociais, Vigotski(2000) argumenta que o desenvolvimento do ser, parte do meio em que ele se encontra e que isso pode definir também seus avanços.

Logicamente é de extrema importância conhecer as características específicas da condição orgânica do aluno. Pois isso resulta num processo criativo de métodos e orientações que vão contribuir para a evolução do aluno. A educação pode transformar a sociedade em algo igualitário e especial fazendo com que o aluno com deficiência venha a participar ambiente social mais ativamente.

O artigo foi direcionado para analisar as relações e processos educativos de alunos com deficiências, e observar como o funcionamento e a função da escola afetam esse processo.

No momento atual, existem muitos esforços para fazer da educação inclusiva uma transformação efetiva dentro da educação em geral. Mas sabemos logicamente que nem sempre foi assim, o movimento de formação e de ampliação do direito escolar para esse público, foi conquistado aos poucos e com dificuldades ao longo do caminho. Dificuldades como as condições em que a escola recebe os alunos, como a educação desses alunos deve ser efetuada. E como o ato

⁴⁰Graduada em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

⁴¹Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

⁴²Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com

de ensinar se desenvolve juntamente com a socialização e o desenvolvimento do aluno com deficiência na escola.

A investigação feita para responder esses questionamentos foi sem dúvida, uma busca bem sucedida que levou à excelência. Com diário de campo, vídeos e um olhar treinado para perceber não só o óbvio, mas atentar a detalhes tais como: olhares, movimentos e formas distintas de comunicação. Somente dois alunos com deficiências foram observados o primeiro: Gustavo que apresenta síndrome de Down e deficiência intelectual; e o segundo: Alan que apresenta síndrome de Angelman e deficiência múltipla.

Ambos em um dado momento conseguiram evoluir e ser incluídos na sala de aula. Conhecidos como alunos difíceis ou sem a capacidade de desenvolvimento, estes se mostraram reativos a atividades que respeitavam suas características individuais. Ao observar que Gustavo se interessava por equipamentos tecnológicos a professora passou a incluí-los com mais frequência nas suas aulas. E mostrou sensibilidade por optar por escrever no caderno de seu aluno uma atividade específica, fazendo o que ele não era capaz, mas ainda assim o incluindo. A melhora no desenvolvimento de Alan também se deu pelo fato da professora observar como poderia interagir melhor com ele. Ela passou a trabalhar dando atenção aos seus movimentos, atribuindo sentidos e ações. Ao conversar com Alan, colocar ele sentado em grupo com os alunos, passear com ele entre os colegas para que este pudesse observar as atividades sendo realizadas; a professora se tornou responsável por uma melhora na atenção e comunicação do aluno.

Infelizmente essas melhoras foram temporárias, ao passarem de ano todo o contexto que havia em sala de aula mudou e com isso veio uma regressão drástica desses alunos. Nesse momento as autoras destacam a responsabilidade escolar de analisar e questionar o que melhoraria a inclusão do aluno e não o contrário.

Este artigo por fim faz-se necessário para todos os professores, universitários, pessoas que entrarão em contato com um aluno com deficiências. Realmente não se trata só de uma análise emocionante da trajetória de duas pessoas com deficiência e sua experiência escolar. Definitivamente vai além do esperado ao trazer uma reflexão da importância da percepção com o outro e como isso pode mudar o enredo de uma história.

Referências

- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21- 44, 2000.
- VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas**, v. V. Madrid: Visor, 1997.

RESENHA

VIEIRA, F. Direito à Educação Inclusiva. **Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico**. v. 05, n. 4, p. 18, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20951/2446-6778/v5n4a11>.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AQUISIÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Leidilene Ribeiro Silva⁴³
Charlyan de Sousa Lima⁴⁴
Bruna Cruz Magalhães⁴⁵

O trabalho intitulado “Direito Fundamental à Educação Inclusiva” com autoria de Fernanda Vivacqua Vieira está organizado em dois tópicos, os quais estão divididos em subtópicos. O trabalho busca tratar sobre a educação inclusiva no Brasil, destacando-a como um direito fundamental, o qual todo cidadão deve ter acesso, sendo necessário assim, que tais direitos sejam garantidos. Todavia, mesmo com as leis que existentes, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Para isso, a autora faz em seu texto, retomadas à constituição, mostrando o que é assegurado por meio dela, em relação ao direito a educação inclusiva.

Vieira (2019) dá início ao texto ressaltando sobre os direitos que o cidadão possui, visto que, este possui deveres, mas sobretudo, diretos, os quais precisam ser assegurados. Direitos esses, como destaca a autora, que vêm sendo ampliados com o decorrer de cada momento histórico. Esses direitos são ampliados visando o respeito à dignidade humana. A exemplo deles, há a educação inclusiva, a qual deve ser respeitada e exercida, como destaca Vieira (2019), tanto no espaço público como no privado.

No primeiro tópico, a autora discorre sobre os direitos fundamentais. Ela inicia com um pequeno histórico dos direitos fundamentais, e suas respectivas evoluções. De acordo (VIEIRA, 2019, p. 02) a Magna Carta de 1215, segundo alguns estudiosos, consistiria no marco para o surgimento dos direitos fundamentais. Todavia, alguns defendem que eles surgiram após a Revolução Francesa. A autora ainda destaca que por meio das constituições, os direitos fundamentais foram evoluindo. Mas, eles evoluíram, sobretudo, a partir da “[...] própria evolução do Estado e da Sociedade em busca do modelo de organização política em que o poder deve ser contido em nome das liberdades fundamentais do homem [...]” (p. 03) em que os homens deveriam tratados como iguais.

Vieira (2019, p. 05) ressalta que, a Constituição de 1824 foi a primeira a comprovar os direitos fundamentais, mas de modo exclusivo aos brasileiros. Já a constituição de 1988, afirmava que a lei atende também aos imigrantes que residem no país, devendo estes, ser tratados igualmente.

Dando continuidade, Vieira (2019, p. 05) trata sobre o direito fundamental a educação, em que ela destaca que todos os cidadãos têm direito a educação, visto que está corresponde a um “direito de natureza social”. Sendo este, um direito fundamental. Mas adiante, a autora apresenta a educação como um direito humano, sendo necessário o respeito e a efetivação desse direito, sem nenhum tipo de discriminação.

⁴³Graduada em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

⁴⁴Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

⁴⁵Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com.

No segundo tópico Vieira (2019) discorre sobre a educação inclusiva, fazendo de início, algumas considerações, realizando a distinção entre educação inclusiva e educação especial. Vieira (2019, p. 08) ressalta a educação especial como um “método de ensino”. Já a educação inclusiva “um processo de mudança”.

Vieira (2019 p. 09) destaca que “A educação tem que ser vista de maneira ampla e é com esse olhar que as escolas têm que se programar para receber todos os discentes com inclusão[...]”. Segundo a autora, a educação inclusiva abarca não só as pessoas deficientes, mas também todas as pessoas que têm algum tipo de “[...] dificuldade de aprendizagem decorrente de qualquer condição ou circunstância”.

Em seguida, a autora discute no último subtópico sobre o “direito fundamental à educação inclusiva”. Vieira (2019) ressalta que “O direito à educação abrange o direito à educação inclusiva, que por sua vez é previsto em nossa Constituição [...]” (p. 09). A autora faz referência a Constituição de 1988, destacando o que o acesso a educação busca promover. Mas adiante, a autora destaca que “[...] o direito à educação inclusiva é um direito fundamental, pois não há de se falar em educação em pé de igualdade sem inclusão, sob pena de atuação de Estado positivamente” (p 10).

Dando continuidade, Vieira (2019) enfatiza a responsabilidade do poder público em garantir o acesso à educação, sendo está “um dos pilares da cidadania” (p 11). Além de garantir, capacitar os profissionais da educação, para esse processo de inclusão. Em seguida, ela cita a LDB 9.394/96) a qual garante o direito a educação. Assim, a autora ressalta que, a lei garante a educação a todos os cidadãos, sem que haja nenhum tipo de exclusão, sendo igual a todos. Além disso, a autora faz referência a Declaração de Salamanca de 1994, na qual há especificidades em relação à educação inclusiva.

A autora ainda destaca que a Lei 13.146/2015, “[...] trouxe um marco para a inclusão social na escola [...]” (p. 13). Visto que, ela assegura que não só pessoas com limitações físicas, mas também psicológicas, têm o direito a inclusão nas escolas, ou seja, a educação inclusiva. Isso tanto no ensino público como no privado.

Vieira (2019) finaliza seu artigo, ressaltando sobre as dificuldades encontradas em meio ao processo de efetivação da educação inclusiva, mesmo diante das Leis que asseguram esse direito.

Assim, autora está a todo o momento mostrando, ao recorrer as Leis, a Constituição, que todo cidadão tem seus direitos fundamentais, entre esses direitos, há a educação, e mais especificamente, a educação inclusiva. Além disso, a autora ao retomar as leis, se preocupa em enfatizar as dificuldades que há, para que realmente ocorra essa adesão e efetivação, das leis da educação inclusiva.

Diante disso, as leis deixam nítido o papel e a responsabilidade do Estado em garantir um espaço adequado e propício para o processo de inclusão. Sendo assim, esse direito fundamental a educação inclusiva, também é de responsabilidade tanto da esfera pública, como privada.

Desse modo, ao realizar a leitura deste trabalho, fica evidente que mesmo diante de tantos avanços realizados até os dias atuais, de implementações de leis, em relação a educação inclusiva, ainda há muito que ser melhorado. Assim, o texto aponta a importância de uma sociedade inclusiva, na qual o processo de seleção não seja relevante, visto que, mesmo diante das diferenças, os direitos são, e devem ser iguais a todos.

Diante disso, indico a leitura do artigo, pois este corresponde a um material riquíssimo de conhecimento em relação a educação inclusiva, assim como seu processo de implementação, como um direito fundamental a todos. Além disso, o artigo auxilia a conhecer as leis que asseguram o direito a educação inclusiva, visto que, todos os cidadãos têm por dever conhecer tais leis. Uma vez que, é necessário conhecê-las e praticá-las.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** – Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998. Disponível em: < <http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em 09 de Agosto de 2020
- BRASIL. Lei 13.146 de 2015. Disponível em > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Diário Oficial da República Federativa da União, 1988
- _____. **Constituições brasileiras.** 1824. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994
- VIEIRA, Fernanda. Direito à Educação Inclusiva. **Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico.** v. 05, n. 4, p. 18, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20951/2446-6778/v5n4a11>.

RESENHA

MIRANDA, F. D. Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**.v.2, n. 3, p. 11-23, 2019.

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO

Gabriela Oliveira Brito⁴⁶
Marcia Brandão de Almeida⁴⁷
Charlyan de Sousa Lima⁴⁸
Bruna Cruz Magalhães⁴⁹

Fabiana Darc Miranda, em seu artigo intitulado Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil, publicado na segunda edição da revista Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, em 2019. A autora apresenta breves descrições a respeito do percurso histórico da educação inclusiva, especialmente no contexto social brasileiro. Desse modo, organiza seu trabalho numa disposição de treze páginas, distribuídas em quatro seções, das quais se atém a destacar com maior profundidade compreensões em torno do tema de inclusão no espaço educacional.

Na parte introdutória, faz-se algumas ponderações em relação a questão da inclusão escolar, pontuando-a, enquanto “movimento complexo”, que tem se repercutido constantemente, sobretudo, de forma global com o intuito de contribuir para quebra de certos paradigmas alicerçados, como por exemplo, no que diz respeito a participação dos indivíduos com deficiência dentro da esfera social de modo igualitário.

Assim sendo, na segunda seção, nomeada *A noção da pessoa com deficiência: movimentos históricos*, Miranda (2019), alinhada a aceções de teóricos consistentes como Pessoti (1984), Maciel (2008), Zavareze (2009) discorre sobre o marco histórico do conceito de deficiência, destacando assim, como esse termo era entendido no decorrer dos períodos, os quais se configuraram a partir de quatro fases, a saber, do cristão, bem como entre as viragens dos séculos, XVIII, XIX, XX e XXI.

Em sua terceira seção, alcunhado *Políticas públicas brasileiras de inclusão: contradições de um percurso*, apresenta-se algumas intervenções promovidas por entidades governamentais, a fim de romper com os moldes anteriormente estabelecidos no que tange ao processo de inclusão social das pessoas com determinados tipos de anormalidades, isto é, de indivíduos que eram excluídos de integrarem-se ao ambiente social, assim como de terem acesso à cidadania.

Dentre estas ações implementadas sobre o intermédio de investimento em políticas públicas no contexto educacional, a autora destaca os seguintes documentos oficiais: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008)*, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)*, dentre outras normativas que regem acerca das atribuições a serem proporcionados às pessoas que necessitam deste olhar empático.

⁴⁶Graduada em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

⁴⁷Graduada em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

⁴⁸Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

⁴⁹Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com.

No entanto, Miranda (2019, p. 15) com base em Mazzoto e Sousa (2000, p. 97), postula também críticas em relação a forma como essas políticas têm sido levadas em consideração por parte do próprio governo. Com isso, declara que “[...] os governantes [...] tiveram preocupações governamentais com a educação para todos. Embora constando de documentos oficiais, tais preocupações, intenções ou prerrogativas não têm sido acompanhadas de ações que as tornem realidade”.

Diante do exposto, conclui-se que, a autora busca mostrar como se organizou a trajetória formativa de discussões a respeito da educação inclusiva, mais propriamente no Brasil. Para tanto, visando uma melhor compreensão por parte dos leitores faz-se uma retomada de particularidades concernentes a questão da deficiência com base em percepções históricas definidas ao longo dos tempos, os quais coloca-os enquanto indispensáveis para um melhor entendimento do hoje.

Além disso, intenta-se provocar reflexões, no que tange as principais ações tomadas por parte do governo em relação a essa problemática social, pois como bem pontua a autora, necessita-se de um olhar mais engajado para com as reais situações recorrentes em nossa realidade, uma vez que, passe a materializar de fato suas incumbências, às quais têm sido desempenhadas apenas no papel. Assim, observa-se que a autora cumpre com os seus objetivos propostos ao longo do trabalho, visto que procura descrever e analisar mediante as suas considerações.

Além do mais, sua leitura é indicada não apenas aos pesquisadores que visam especializar-se na área da educação inclusiva, mas também a todos educadores de modo geral, nas quais poderão ampliar seus conhecimentos no que diz respeito ao trajeto de discussões acerca da inclusão com enfoque no âmbito educacional. Além de conhecerem os direitos que devem ser assegurados às pessoas com deficiência, bem como de refletirem sobre como têm desempenhado sua prática pedagógica de ensino em relação às proposições estabelecidas pelas normativas educacionais. E a partir daí, buscarem novas formas de proporcionar o ensino de forma mais significativa, de modo a não pautar-se apenas na integração destes indivíduos no espaço educativo, como bem postula Miranda (2019), mas contribuir em seus processos formativos enquanto sujeitos sociais.

Referências

- BRASIL. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, junho de 2008.
- MACIEL, A. M. S. B.; SANTOS, M. S. F. Educação inclusiva: Trabalhando os Avanços e os Desafios na Formação Universitária; Veredas Favip - **Revista Eletrônica de Ciências**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2008.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. SOUSA, Sandra M. ZákiaL. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**. vol. 5 n. 9 São Paulo 2000.
- MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**.v.2, n. 3, p. 11-23, 2019.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Queiroz/EDUSP. 1984.
- ZAVAREZE, T. E. **A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão**, UFSC, Brasil; 2009. Disponível em: www.psicologia.com.pt. Acesso em: 20 ago. 2020.

RESENHA

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**. v. 44, n. 1, p. 18, 2019.

A ÉTICA COMO CONDUTORA DO PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marcia Brandão de Almeida⁵⁰

Gabriela Oliveira Brito⁵¹

Charlyan de Sousa Lima⁵²

Bruna Cruz Magalhães⁵³

O artigo intitulado “Interpelações Éticas à Educação Inclusiva” de autoria de Rinaldo Voltolini está estruturado em três tópicos. O trabalho visa proporcionar reflexões acerca do processo de Educação Inclusiva, apresentando-a como “um dispositivo institucional”, o qual surge por meio da junção das linhas entre discurso jurídico e administrativo. O jurídico para cumprir as leis e o admirativo para gerenciá-las.

Voltolini (2019) inicia seu texto traçando uma discussão, na qual ele pretende mostrar a busca pela concretização do processo de inclusão, visto que, existem leis que asseguram a inclusão, todavia, só isso não garante a execução delas. Pois, segundo Voltolini (2019, p. 02), só o fato de ser preciso elaborar “políticas de inclusão”, já aponta que há a ausência de uma “cultura de inclusão”. Sendo assim, apenas a criação de leis, não garantem êxito para a construção de uma “cultura inclusiva”, sendo necessária a participação do social, sobre a qual, o autor destaca a criação de um “laço social”, o qual deve estar fundamentado em princípios morais, mais acima de tudo, éticos.

Voltolini (2019, p. 04), ao falar sobre a inclusão faz referência ao *handicap*, segundo o autor, “Sendo uma condição e não um estado, o *handicap* é um problema que envolve no mínimo dois indivíduos, ou seja, não se define desde as limitações diretas impostas pelo distúrbio, mas na significação dada a elas pelo outro[...]. Isto é, a pessoa é deficiente tem suas limitações, mas isso não significa que a realização de algo que até então é inviável para ela, não poderá acontecer. Pois, isso irá depender, como ressalta o autor, das circunstâncias, da significação destinada a deficiência, por parte do outro. Sendo que isso, irá favorecê-la ou não. Assim, a situação, a condição, como define o autor, da pessoa deficiente, pode ser revertida, podendo ela realizar tal ação.

No segundo tópico, Voltolini (2019) começa a tratar sobre questões éticas e morais em relação à educação inclusiva. Segundo o autor, a moral busca apenas que tudo corra bem. Em contrapartida, a ética sabe que as coisas nem sempre andam e continuarão andando bem, visto que o homem, enquanto ser social se constrói e se reconstrói a todo o momento, a partir dos aspectos históricos de seu tempo.

Assim, o autor ressalta que a ética não apenas pode ocupar-se das regras, mas, sobretudo, proporcionar reflexões acerca do que constitui o discurso da educação inclusiva. Ou seja, permite

⁵⁰Graduada em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

⁵¹Graduada em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

⁵²Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

⁵³Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com.

refletir sobre a educação inclusiva, e como deve ser dá tal processo. Enquanto a moral resume-se a ver sempre as coisas como idealizadas.

No terceiro tópico, o autor começa a tratar sobre as desigualdades no meio social, as quais também ocorrem no espaço escolar. Em seguida, ele realiza uma distinção entre os termos educação inclusiva e educação especial, destacando que há um conflito entre ambos. Segundo o autor “[...] Enquanto na educação especial tratar a diferenças significa atender a diferença com recursos diferentes, na educação inclusiva tratar a diferença é buscar não a transformar em desigualdade social” (p. 09). Isto é, o discurso da educação inclusiva busca mostrar o direito a igualdade, que modo que não seja feita nenhum tipo de exclusão, por conta das necessidades especiais do outro.

O autor ainda aponta para a necessidade do envolvimento subjetivo do sujeito, o que é decisivo para realmente acontecer a inclusão, caso contrário, como destaca o Voltolini (2019), a inclusão está sujeita a resumir-se ao caráter de permanência apenas de cumprimentos das leis que asseguram a inclusão, por parte das instituições, por parte da gestão. Em que, segundo Voltolini (2019, p. 12) as instituições apenas respondem de forma burocrática ao processo, ou seja, as leis de inclusão.

Voltolini (2019) ainda ressalta que, a ética esclarece o discurso de exclusão que há, o qual é criado por meio do paradoxo: “[...] *excluído* é aquele que está *incluído* como tal no discurso que o toma como sujeito/tema”(p. 13). Ou seja, o “excluído” está incluído no discurso da inclusão. Segundo o autor, é diante desse paradoxo que a ética entra na busca de mostrar caminhos para real concretização do processo de inclusão.

A seguir, o autor destaca à questão do preconceito, ressaltando que, o ponta pé inicial para a efetivação real do processo de inclusão, começa na busca por eliminar o preconceito. Com isso, Voltolini (2019), trata adiante sobre uma conversão do olhar, e isso só é possível com o combate ao preconceito e à tomada de consciência, a qual é construída ao ser realizada o processo de eliminação do preconceito. E para finalizar seu texto, Voltolini (2019) ressalta sobre o papel da ética como guia nesse processo de inclusão, do discurso da inclusão.

As discussões traçadas no artigo são muito pertinentes. Como apresentado pelo autor logo no título é necessárias “interpelações éticas”, o cumprimento das leis de inclusão, tendo em vista sua real efetivação, de modo que ao incluir o outro, não haja nenhuma exclusão por parte do social. Sendo assim, tão importante romper com o preconceito existente, de modo que o sujeito construa sua consciência, tendo em vista a não pratica do preconceito e a efetivação das leis.

O autor proporciona ao seu leitor, pensar e repensar sobre muitos pontos relacionados à educação inclusiva e sua efetivação. Entre esses pontos, nosso papel enquanto seres sócios, que possuem sua moral, mais que também são dotados e devem exercer a ética. Pois, ainda há muito a ser pensado e trabalhado em relação ao processo de inclusão, e construção de uma cultura, de uma sociedade inclusiva.

Além disso, o autor proporciona pensar sobre o sujeito da educação inclusiva, isto é, quem faz parte dessa inclusão, e seu engajamento ativo “[...] *de objetos do direito a sujeitos da transformação social*” (VOLTOLINI, 2019, p. 05). Ou seja, ao passo que eles são, como definidos pelo autor como “objetos do direito”, a quem a lei se destina, eles também podem fazer parte dessa “transformação social” de forma ativa.

Destarte, indico a leitura deste trabalho, pois ele é de grande relevância para quem busca compreender um pouco sobre a educação inclusiva, assim como, para aqueles que já estudam essa temática, e estão em busca de mais conhecimento.

RESENHA

SILVA, C. A.; ROBERTO, C. Os desafios da educação inclusiva no ensino regular. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**. v. 01, n. 23, p. 213-218, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.22287/ag.v1i23.893>.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REALIDADE OU MERO DISCURSO MIDIÁTICO?

Eugênio Araújo Rodrigues⁵⁴

Charlyan de Sousa Lima⁵⁵

Bruna Cruz Magalhães⁵⁶

Na segunda década do século XXI é possível perceber os imensos avanços na área da educação inclusiva. Os marcos regulatórios, as notáveis mudanças nos ambientes escolares, tudo isso reflete uma série de conquistas na área. No entanto, a realidade de muitas escolas é bem complicada. Ainda há forte resistência no que tange às adaptações, ao reconhecimento dos direitos das pessoas com necessidades especiais e até mesmo no cumprimento da lei. Sem dúvidas nas últimas décadas, com a criação de leis e órgãos competentes, esse assunto ganhou grande notoriedade, mas as necessidades de transformações são muitas ainda.

O artigo em questão apresenta bem essa realidade difícil experienciada na educação regular. Inúmeros são os desafios. De fato, a criação de leis e a influência midiática contribuíram significativamente para a alteração do quadro geral, mas como o próprio autor expõe, há um distanciamento entre essas políticas e a realidade educacional. É preciso levar em consideração que o gerenciamento dessas políticas não deve ser feito apenas pelos órgãos superiores, mas pelas próprias instituições de ensino. Os desafios ainda se fazem presentes, pois funcionários e instituições ainda não caminham numa mesma linha de ação.

Isso se reflete na falta de informações acerca do tema. É inusitado, mas até mesmo muitos professores não sabem lidar com essa realidade. O autor, ao falar do papel do educador é bem enfático em citar a necessidade e o dever de o profissional da educação continuamente buscar formações e capacitar-se para melhor saber lidar com os casos em questão. De fato, esse é um grande empecilho, talvez seja o maior, mas não o único. A preparação e a contínua capacitação tornam-se fundamental e implica no início da construção de uma nova realidade. Contudo, é necessária uma parceria entre todos os envolvidos.

É notório o posicionamento do autor em incluir no trabalho os protagonistas desse cenário tão complexo. Isto é, além dos profissionais da educação, a escola tem um papel fundamental nessa realidade. É essencial que a instituição conheça seus alunos, crie e desenvolva maneiras em prol de facilitar a inserção dos alunos. Favorecer a concretização de uma educação realmente inclusiva exige das instituições um posicionamento crítico. É essencial que a escola busque se readequar, objetivando ofertar o máximo de possibilidades para que haja uma maior inclusão.

O papel da escola talvez seja o mais difícil, pois é dela a responsabilidade de tornar real essa inclusão. É, de maneira geral, grande partes das instituições brasileiras não estão conseguindo efetivar isso. O posicionamento do autor quanto a isso é bem claro. De fato, a falta de

⁵⁴Graduando em Ciências Naturais – Química pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

⁵⁵Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

⁵⁶Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com.

investimentos maciços nessa área gera uma grande deficiência. Isso reflete bastante em diversos os sentidos, culminando na inadequação, sobretudo física, das instituições. Essa situação implica em certa impotência por parte das escolas frente à realidade. A escola precisa dinamizar sua atuação e reverter todo esse quadro.

O autor é bem direto ao esclarecer as notáveis mudanças provocadas até o momento, no que diz respeito à educação inclusiva. A descentralização do ensino foi fundamental. Além disso, a inserção de currículos, cursos específicos e demais ações foram responsáveis por uma interessante alteração quanto ao quadro geral. Compreender todo esse contexto é complexo e exige a interpretação de vários interferentes. Sim, os interferentes são fatores primordiais nesse processo.

Dessa maneira, evidencia-se a grande contribuição da obra em questão para compreender a real situação da educação inclusiva no ensino regular. De fato, o autor evidencia a necessidade de avanços, maiores investimentos por parte do poder público e uma atuação maior por parte das escolas. Percebe-se que contemporaneamente houve uma inserção de conhecimento acerca do assunto no meio social. Os debates se intensificaram. Mas, essa discussão precisa ir além. É necessário que esse debate saia do plano teórico e atinja as estruturas das instituições. É evidente que a mídia tem influenciado bastante, o que leva a entender que muito disso tudo se restringe aos interesses midiáticos. Portanto, a educação inclusiva precisa “alçar voos” mais altos. Ou seja, é essencial que os protagonistas nesse processo busquem torná-la concreta nos ambientes educacionais, caso contrário, sempre será perceptível essa fragilidade.

RESENHA

BORGES, A.A. P.; TORRES, J. P. Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n.1, p.148-170, jan./abr.2020.

A INFLUÊNCIA INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Joelma Souza Oliveira⁵⁷
Charlyan de Sousa Lima⁵⁸
Bruna Cruz Magalhães⁵⁹

Borges e Torres (2020) dialogam em seu artigo sobre as contribuições e o fortalecimento do sistema educacional no Brasil, por meio das Políticas de Educação Especial, advindas de organismos internacionais. As autoras em seu texto buscam enfatizar como essas orientações foram adotadas no campo da Educação Especial, visando a formação de professores no trabalho com crianças deficientes.

No início do texto, Borges e Torres (2020) discorrem sobre o surgimento da inclusão de alunos com deficiência, primeiramente com a criação do Instituto Benjamim Constant para cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos, nos anos de 1854 e 1857, essa primeira inclusão, eram restritas somente a cidade do Rio de Janeiro. Apenas em meados do século 20 que essas crianças com deficiência puderam ter acesso as escolas, mas eram aceitas somente as crianças consideradas “escolarizáveis”.

Segundo as autoras, no ano de 1994, houve o acontecimento de uma Conferência Mundial de Educação Especial, na qual todos os países optaram por adotar medidas que incluíssem todas as crianças com deficiência na vida escolar, e essas medidas vieram a ganhar ainda mais força com a criação do paradigma “Educação para Todos”.

Borges e Torres (2020) ao retratarem a inclusão de crianças com deficiência na educação no Brasil trazem uma pesquisa realizada em 2018, na qual se trata de um levantamento sobre o aumento do número de alunos matriculados (alunos da educação inclusiva), ressaltando que as grandes maiorias foram matriculadas em escolas comuns, e que o ensino universitário ganha um maior destaque.

Os dados coletados, mostraram que o Brasil buscou implementar a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), mas segundo as autoras, os Organismos Internacionais, como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a OCDE (Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento) tiveram uma grande influência na criação dessa política adotada para a educação inclusiva no Brasil.

Ao falarem sobre as organizações internacionais, as autoras colocam as mesmas divididas em três partes, sendo elas: as organizações intergovernamentais, as organizações não governamentais e as empresas multinacionais, e, são essas organizações que possuem uma forte influencia em relação a política que envolve o desenvolvimento voltado para a educação especial.

⁵⁷Graduada em Linguagens e Códigos – Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

⁵⁸Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br.

⁵⁹Mestre em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Nutrição da Faculdade Pitágoras Bacabal Mearim. E-mail: brunacruzmagalhaes@gmail.com.

As autoras ainda ressaltam que embora o Brasil não seja membro da OCDE, o país é colaborador e dessa forma essa organização vem buscando meios para melhorar ainda mais a educação, com enfoque na melhoria da qualidade do exercício do profissional docente.

Borges e Torres (2020) ressaltam que essa melhoria pode ser vista de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) na busca de especializações dos professores de estudantes do PAEE (Público-alvo da Educação Especial) visando capacitações para esses professores, buscando assim melhorias na inclusão desses alunos na escola, em classes comuns.

Para as autoras, como dito anteriormente, houve esse aumento de matrículas de alunos da PAEE, segundo as pesquisas, notando assim que as Políticas Públicas trouxeram resultados para o país em relação ao aumento de alunos presentes nas escolas, mas sabe-se também que a educação inclusiva precisa de um maior suporte para a permanência desses alunos na escola no decorrer do ano letivo. As autoras discorrem ainda que esse suporte deveria ser mais amplo, priorizando a permanência desses alunos, de forma a não responsabilizar somente os professores, pois, a escola é um ambiente conjunto, na qual trabalha em parceria com todos os funcionários e outras instituições que a auxilia.

No texto Educação Especial na Perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local (2020), Borges e Torres trazem um histórico sobre a educação especial e fazem uma abordagem sobre as Políticas Públicas, as Instituições Internacionais e a influência que estas possuem em relação a inclusão de crianças com deficiência em salas de aula. As autoras procuram abordar a importância que trazem essas políticas para a educação especial, além de fazerem uma crítica sobre a necessidade de especializações e capacitações para os professores, visto que a permanência de alunos do PAEE nas escolas durante o ano letivo se tornou a dificuldade encontrada para que esse número de alunos continue a crescer. Dessa forma, a leitura do texto das autoras é essencial, principalmente para admiradores, professores, que visam estudar sobre a importância da educação especial e o quanto essa educação é necessária para as crianças com deficiência.