

Organizador
Lucas da Silva Martinez

Temas em Educação



Organizador

Lucas da Silva Martinez

Temas em Educação



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2023

© 2023, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Os autores

ISBN 978-65-89284-46-8

DOI: 10.23899/9786589284468

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/101>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Temas em Educação [livro eletrônico] / organização Lucas da Silva Martinez. - Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2023. PDF.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN

1. Educação. 2. Decolonialidade. 3. Cultura. I. Martinez, Lucas da Silva.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
Pedagogia biofílica: o amor à vida como uma perspectiva decolonial na educação com crianças	7
<i>Sueli Salva, Renan Santos Mattos, Mariana Borges Lemes</i> 10.23899/9786589284468.1	
Educación Superior en la América Latina y el Protagonismo Estudiantil	22
<i>Suiane Costa Alves</i> 10.23899/9786589284468.2	
Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação infantil: tecendo aproximações	31
<i>Michele Pereira, Roselaine Ripa</i> 10.23899/9786589284468.3	
Avaliação digital no contexto educacional: o uso de ferramentas digitais nas avaliações escolares	42
<i>Adriana de Cássia Oliveira Alves Sousa, Hilquias Soares de Araújo Lima, Jucileide Oliveira Santana, Marília Mascarenhas Souza, Uiara Teixeira de Oliveira</i> 10.23899/9786589284468.4	
Aplicação de mapas mentais entre alunos indígenas e quilombolas	52
<i>Joanete da Costa Negrão, Leticia Barbosa de Sousa, Irene de Jesus Silva, Nádile Juliane Costa de Castro</i> 10.23899/9786589284468.5	
Educação de surdos no Ensino Superior: desafios, conquistas e experiências	63
<i>Cleide Emília Faye Pedrosa, Alzenira Aquino de Oliveira, Glaucio de Castro Júnior, Neemias Gomes Santana, Juliana Barbosa Alves</i> 10.23899/9786589284468.6	
Inclusão educacional: desafios e possibilidades de conviver com as diferenças	84
<i>Fabiane Valcarenghi Luiz</i> 10.23899/9786589284468.7	
O papel do professor de castelhano é apresentar a América ao aluno	103
<i>Danilo Espindola Catalano</i> 10.23899/9786589284468.8	
O padrão de produção fast fashion e o impacto ambiental da moda: a educação ambiental como elemento para a preservação do meio ambiente equilibrado	114
<i>Cleiridi Dobrachinski da Silva, Denise Tatiane Girardon dos Santos, Domingos Benedetti Rodrigues</i> 10.23899/9786589284468.9	

Apresentação

É com grande satisfação que apresento o livro "Temas em Educação", uma compilação de capítulos escritos por acadêmicos e pesquisadores na área da educação. Este livro oferece uma perspectiva rica e diversificada sobre tópicos cruciais e desafiadores no campo educacional. Vamos explorar brevemente cada um dos capítulos e os principais insights que eles oferecem.

No primeiro capítulo, intitulado "Pedagogia biofílica: o amor à vida como uma perspectiva decolonial na educação com crianças", os autores Sueli Salva, Renan Santos Mattos e Mariana Borges Lemes nos levam a refletir sobre como a pedagogia biofílica pode ser usada como ferramenta para a descolonização da educação infantil, destacando a importância do cuidado com a natureza na formação das crianças.

Em seguida, no capítulo "Educación Superior en la América Latina y el Protagonismo Estudiantil," Suiane Costa Alves nos apresenta uma análise profunda das mudanças nos sistemas de ensino superior na América Latina, destacando a formação de estudantes protagonistas e a importância das competências socioemocionais nesse contexto.

O terceiro capítulo, "Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação infantil: tecendo aproximações," de autoria de Michele Pereira e Roselaine Ripa, examina as possibilidades de aplicação da pedagogia histórico-crítica na educação infantil, enfatizando sua relevância para a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

No capítulo seguinte, "Avaliação digital no contexto educacional: o uso de ferramentas digitais nas avaliações escolares," os autores Adriana de Cássia Oliveira Alves Sousa, Hilquias Soares de Araújo Lima, Jucileide Oliveira Santana, Marília Mascarenhas Souza e Uiara Teixeira de Oliveira exploram a avaliação digital como uma ferramenta dinâmica e adaptativa que melhora a eficiência do processo educacional.

O quinto capítulo, "Aplicação de mapas mentais entre alunos indígenas e quilombolas," escrito por Joanete da Costa Negrão, Letícia Barbosa de Sousa, Irene de Jesus Silva e Nádile Juliane Costa de Castro, oferece uma análise das experiências de aplicação de mapas mentais entre alunos indígenas e quilombolas, destacando seu potencial na aprendizagem.

No sexto capítulo, "Educação de surdos no Ensino Superior: desafios, conquistas e experiências", Cleide Emília Faye Pedrosa, Alzenira Aquino de Oliveira, Glaucio de Castro Júnior, Neemias Gomes Santana e Juliana Barbosa Alves nos apresentam uma visão abrangente da educação de surdos no ensino superior no Brasil, destacando sua história, desafios e conquistas.

O sétimo capítulo, "Inclusão educacional: desafios e possibilidades de conviver com as diferenças," da autora Fabiane Valcarenghi Luiz, aborda o trabalho docente no contexto da inclusão educacional, identificando desafios e oportunidades para criar ambientes educacionais inclusivos.

Por fim, no capítulo "O papel do professor de castelhano é apresentar a América ao aluno," Danilo Espindola Catalano nos convida a repensar o ensino do castelhano na perspectiva da decolonialidade, buscando entender a América através de intelectuais do continente.

Encerrando a obra, no capítulo "O padrão de produção fast fashion e o impacto ambiental da moda: a educação ambiental como elemento para a preservação do meio ambiente equilibrado," Cleiridi Dobrachinski da Silva, Denise Tatiane Girardon dos Santos e Domingos Benedetti Rodrigues exploram o impacto ambiental do fast fashion na moda e a importância da educação ambiental na busca por um equilíbrio ambiental.

Este livro pode colaborar para a reflexão de acadêmicos e pesquisadores na área ao promover uma visão ampla e crítica da educação em diferentes contextos. Espero que a leitura deste livro inspire discussões significativas e novas abordagens para os desafios educacionais contemporâneos.

Prof. Dr. Lucas da Silva Martinez

Pedagogia biofílica: o amor à vida como uma perspectiva decolonial na educação com crianças¹

Sueli Salva*

Renan Santos Mattos**

Mariana Borges Lemes***

Introdução

Este trabalho trata da experiência de estágio remoto nos anos iniciais em uma escola pública de Santa Maria/RS, aulas planejadas na temática da educação mais próxima da natureza, o Percurso Verde. Nesse sentido, partimos da problemática da vida insustentável em que vivemos para buscar um direcionamento ao reconhecimento de si como ser biofílico, implicado com tudo que vive, por consequência responsável pelo cuidado com o planeta e a vida. Os sujeitos desta pesquisa são crianças de aproximadamente 10 anos, de uma turma do quinto ano em escola pública na cidade de Santa Maria/RS durante o ano letivo de 2021, que foi remoto até outubro e depois no formato híbrido devido ao Covid-19².

Temos como objetivo relacionar a temática do cuidado com a decolonialidade da educação das infâncias. A problemática consiste em: como conectar a educação com crianças e a decolonialidade na perspectiva da biofilia? Como abordagem metodológica trabalhamos com a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), pois entendemos que a experiência ainda narrada pode criar novos saberes, aprendizados que quem observa e se educa constantemente. Utilizaremos os nomes fictícios dos sujeitos, pois

¹ Este trabalho consiste em um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura Plena em Pedagogia Diurno pela Universidade Federal de Santa Maria intitulado “A biofilia na educação com crianças: uma pesquisa narrativa decolonial” defendido no mês de janeiro de 2022 por Mariana Borges Lemes com orientação de Sueli Salva e coorientação de Renan Santos Mattos.

* Doutorado em Educação (UFRGS). Professora do Departamento de Metodologias do ensino no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: susalvaa@gmail.com

** Doutor em História (UFSC). Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul.

E-mail: renansnatos@gmail.com

*** Licenciatura Plena em Pedagogia (UFSM). Mestranda em Educação (PPGE/UFSM).

E-mail: lemesmariana29@gmail.com

² Para mais informações: <https://covid.saude.gov.br/>.

entendemos que a ética na pesquisa com crianças prescinde de anonimato, além do cuidado de não expor os sujeitos a riscos (Kramer, 2002).

A reflexão justifica-se pela necessidade de fortalecermos uma pedagogia decolonial, com práticas e pensamentos não colonizados, em que o protagonismo infantil seja prioridade e outras formas de fazer a educação seja a máxima, entendendo a educação não hegemônica e acolhedora da diversidade.

Compreendemos que somos seres culturais e naturais (Tiriba; Flores, 2016), uma vez que pertencemos a uma cultura, com costumes, crenças, saberes e práticas que aprendemos na família ou grupo social em que crescemos. Mas também somos seres naturais, pois somos constituídos dos quatro elementos, somos seres cíclicos (os quais nascem, crescem e morrem), seres biofílicos que expressam a vida que habita cada coração. Nisso o desemparelhamento da infância (Tiriba, 2010) atua como um movimento de reconexão do ser criança cultural com o ser criança natural, como foi nas semanas do percurso verde, em que uma das autoras esteve estagiária e da qual utiliza as produções das crianças como registros analíticos deste trabalho.

Também, pensando uma pedagogia que trate sobre o desemparelhamento da infância (Tiriba, 2010), em que a alegria é entendida como um direito na educação com crianças. As crianças aprendem pelos sentidos a promover uma existência sensorial, de experiência, de presença, de religação, de conexão que nos tornam sujeitos culturais sensíveis, críticos, alegres e que amam viver, atitude que remete aos pressupostos do conceito de biofilia (Wilson, 1986). Sendo uma dimensão de uma pedagogia que se coloca na defesa da vida.

Este trabalho se divide em: a decolonialidade na educação das crianças e a possibilidade de conexão das crianças na e com a natureza; passando para a reflexão sobre a leitura de textos indígenas, ao articular a decolonialidade da educação do sujeito cultural-natural nos contextos escolares; e, por fim, a análise da relação dialógica-biofílica a partir de práticas pedagógicas que ensinam a cuidar e problematizar o significado natureza nos cenários de neoliberalismo e exploração da natureza.

A decolonialidade na educação com crianças: reconexão necessária

“As crianças, em especial, devem desenvolver-se em um ambiente saudável, pouco estressante, onde possam realizar plenamente suas potencialidades” (Profice, 2016, p. 07). Assim, retomamos o livro “Crianças e natureza: reconectar é preciso”, de Christiana Profice, pela abordagem de questões que podem ser meios de religar-nos à natureza,

de quem somos. A obra trata sobre como as crianças precisam estar em meios naturais, pois aprendem e se desenvolvem com maior qualidade. Desse modo, Profice afirma que a natureza promove aprendizagens significativas, e, tendo em vista que os ambientes urbanos adoecem, e os ambientes naturais desestressam, as escolas, de acordo com essa concepção, precisam ser mais verdes.

Através deste livro, reforça-se a importância da educação com crianças em ambientes abertos e naturais, o que se alinha às propostas de educação para emancipação da pedagogia decolonial. Sendo assim,

[...] o sentido da pedagogia decolonial se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo *desaprender o aprendido* e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 06).

Catherine Walsh, Oliveira e Vera Candau versam sobre propostas de uma descolonização da educação, ou seja, em uma ação pedagógica com foco na intervenção social e política, como um movimento transgressor do pensamento conservador e hegemônico. Com isso, a partir das experiências históricas e políticas dos brasileiros, surgem epistemologias radicais contra a hegemonia eurocêntrica que questionam formas de exploração da natureza com referência na lógica do capitalismo.

As pedagogias decoloniais podem ser promotoras do pensar e praticar a educação com crianças, em que “[...] os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes” (Guattari, 2001, p. 55), diferentes no sentido de sermos únicos, como sujeitos culturais e naturais, biodiversos. Ao trazer esse arcabouço teórico a partir do decolonial, indígena, da agência, biofílica, da vida e do cuidado buscamos elencar propostas de trabalho capazes de responder aos dilemas da sociedade em que vivemos marcadas pelo “déficit de natureza” (Louv, 2016).

Por pedagogia decolonial entendemos toda forma de pensar e fazer pedagógico com referência em outras epistemologias, cosmovisões de mundo, modos de pensar e fazer pedagógico que problematizam as concepções colonizadoras. Portanto,

[...] a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais (Oliveira; Candau, 2010, p. 36).

A ação de educar e educar-se permite ainda a reflexão sobre outras referências de nossa constituição histórica, uma vez que a narrativa que domina é eurocentrada e não se adequa mais no contexto brasileiro do século XXI, considerando a constituição diversa dos brasileiros. Assim, esta escrita aparece como uma forma de conexão com perspectivas dos povos originários a partir da literatura contemporânea.

Aprendemos a cada leitura de obras escritas por indígenas sobre como a decolonialidade dos saberes passa pelas referências que utilizamos nas pesquisas, a escolha dos referenciais teóricos importa e diz do lugar que pensamos e fazemos a educação. Ainda, das narrativas que trabalhamos na educação com crianças, de como nos educamos na resistência da colonização e embranquecimento das culturas, da heterogeneidade e visibilidade dos nossos saberes, dos povos desta terra.

Defendemos a educação das infâncias na natureza, o que significa aprender a cuidar e “[...] aprender sem pressa, na solidariedade, que começa desde a primeira idade” (Kambeba, 2020, p. 25). Ressaltamos que vivos estamos e vivos continuaremos se juntos nos mantivermos para preservar a vida planetária, como seres colaborativos e que amam viver. Como afirma o filósofo, indígena e ativista Ailton Krenak:

Quando, por vezes, me falam em imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza (2019, p. 32).

Na pedagogia biofílica a prioridade está na vida, do aprender a gostar de viver como ser natural, como parte e todo, o conceito de biofilia surge, em 1986, com Edward Osborne Wilson³. A partir das leituras, entendemos a biofilia como uma conexão imprescindível de estar na base educação brasileira, já que existir prediz estar em meio à natureza, somos seres orgânicos tanto quanto as plantas e animais, o que nos difere é a consciência e a complexidade do corpo humano e sua implicada noção de produção de cultura. Biofilia como amor à vida e promotora de uma educação em contato com os elementos naturais para um desenvolvimento conectado da criança com a inteligência da natureza (Gardner, 2010).

Além disso, a pedagogia em defesa da vida significa a paixão pela vida ao ar livre, como uma atração natural dos humanos, quando há encontros a alegria é a energia

³ Entomólogo e biólogo norte-americano conhecido por seu trabalho com ecologia, evolução e sociobiologia. Autor do livro *Biophilia* publicado pela Harvard University Press. Disponível em: <https://biomania.com.br/artigo/edward-osborne-wilson>. Acesso em: dez. 2021.

preponderante. Salientamos que a problemática da negação dessa pedagogia está expressa na crise do cuidado (Oliveira; Tiriba, 2020) em que vivemos, a pandemia de *Covid-19*, como também no consumo de produtos de forma desenfreada, assim, gerando grandes lixões, vidas virtuais que somente pelas telas se comunicam, adoecimento coletivo, deficiência que trazemos para repensarmos o tipo de educação que propomos e os sujeitos que queremos educar. Nesse sentido, “[...] é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens” (Tiriba, 2010, p. 09).

A educação pode ensinar a cuidar, seja de uma boneca, de uma planta ou de um colega, em atitudes de colaboração, cooperação, solidariedade e alteridade. Além de empatia, como sujeito que aprende a cuidar além dos binarismos impostos socialmente, porque não é o fato de nascer mulher que sabe cuidar, aprendemos a cuidar mais do que os homens pela cultura machista que vivemos. Portanto,

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (Boff, 1999, p. 12).

O cuidado com a natureza só ocorre com engajamento, ação disposta de presença e ser natural constituído de coragem, de quem age com os sentidos, sensibilidade de escuta, em que haja interesse de conhecer e compreender a diferença. Nessa direção para sermos ouvidos, entendidos e apoiados como docentes que repensam o ser e estar no mundo, precisamos do comprometimento de muitos, como um movimento de alteridade para além dos muros das escolas. “A compreensão é possível apenas quando nós retemos o respeito pela outridade do outro que nós procuramos conhecer” (Grün, 2006, p. 182).

“A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida” (Capra, 2004, p. 17). Educação para a diversidade de vida caminha no sentido da defesa da vida, desde as plantas aos seres humanos, da biodiversidade de espécies como de culturas, tecendo uma teia de memória coletiva em um viver conectado de amor à vida, biofilia. A prática pedagógica aliada à biofilia reconhece a criança como ser humano capaz de produzir cultura (Sarmiento, 2003; Corsaro, 2011), aprender com as outras gerações, através das

narrativas da tradição oral para cultivar, experimentar os ritos de vida com sentido do ser natural e cultural que habita o corpo de cada ser.

Um passo atrás

Essa porção do trabalho é impulsionada pela narrativa do livro “Nós: uma antologia de literatura indígena”, organizado por Mauricio Negro, o qual é composto por contos de múltiplos povos brasileiros tradicionais⁴. Ressaltamos como as filosofias indígenas podem nos ensinar a aprender como conviver em conexão, isto é, aprender a cuidar, a amar a vida e os seres vivos. Também as narrativas de autores como Eliane Potiguara, Tiago Hakiy, Aline Pachamama, Yaguarê Yamã, Auritha Tabajara, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Vângri Kaingáng, Sulami Katy, Roni Wasiry Guará, entre outros com livros vendidos na editora Pachamama, na livraria Maracá e no editorial Uk’a, todas indígenas e orientadoras dessa composição de uma perspectiva decolonial.

“A chamada literatura indígena carrega esse desejo profundo de reatar e fortalecer os laços entre todos nós, de uma sabedoria antiga, cujos ecos ainda estão por aí pedindo reforço em palavras e imagens” (Negro, 2019, p. 11). Registramos a repulsa de saber sobre a problemática de que muitos povos que vivem no Brasil não sabem suas origens, pois tiveram seus antepassados sequestrados, traficados e/ou exterminados. Um legado ameaçado, perdido e invisibilizado como expressão da colonização europeia sofrida séculos atrás e que continua no cotidiano de todo brasileiro, na estrutura patriarcal e racista, por exemplo.

O reconhecimento do nosso passado pode nos causar identificação, uma vez que, criamos a convicção de pertencimento, memória e a cosmovisão que orienta as ações sociais. Memória como tempo de presenciar momentos passados, mas também de ancestralizar genes da coragem de desenvolver as próprias subjetividades e potencialidades. Descobrir-nos sujeito cultural e natural, em uma autoeducação de desconstrução de muito que um dia nos foi ensinado, desconstrução de uma educação patriarcal, machista, racista, opressora, violentadora, ignorante da própria força de coragem de escrever para perpetuar não só as dores, mas as pequenas sutilezas da raridade que significa viver e ser criança em nosso país. Como afirma Ailton Krenak: “Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia” (2020, p. 51).

⁴ Povos como mebengôkrêKaiapó, Saterê-mawé, Maraguá, Pirá-tapuyawaikhana, Balatiponéumatina, Taurepang, Umukomasádesana, Guarani mbyá, Krenak e Jurá-bakairi.

No movimento de autodescoberta como sujeito pertencente, com vínculos e com memória ancestral, procuramos desenvolver a sensibilização, amplitude dos sentidos, alargamento de visão amorosa no mundo e com o mundo de alteridade e alegria. Portando, um viver com sabedoria, apreciando o presente, conectados com a própria respiração, com pensamentos menos turbulentos, um silêncio interno maior e uma sensibilização ao outro, no qual o amor à toda forma de vida expressa uma dimensão decolonial de construção de outras formas de ser, saber e existir.

Seguir adiante: uma vital educação dialógica-biofílica

Tecendo mandalas em mim: ergo, crio, mostro e EXISTO. Enaltecendo a senda: construo PONTES para seguir. Fortalecendo para voar, ir e vir em mim, comigo, contigo! (Lemes, 2020, p. 23).

Acreditamos na concepção de educação como exercício de aprender para ensinar, estudar para ensinar e aprender formando um movimento contínuo, desde as leituras, orientações, planejamentos, pesquisas, busco estar disposta e aberta ao aprendizado de fazer e refazer tudo do princípio. Entendamos que,

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. [...] O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (Freire, 2015, p. 36).

A prática docente que entendemos ter sido desenvolvida com as crianças durante este estágio curricular foi baseada no diálogo, na troca, mediada pelas tecnologias educacionais⁵ devido à pandemia de Covid-19, mas que também foi possível estreitamento de laços e interações enriquecedoras no âmbito pessoal e educacional. Desta forma, as "atividades" foram planejadas de modo que as crianças pudessem

⁵ Inovação técnica que possibilita que possamos assistir a aulas, eventos acadêmicos, apresentar trabalhos acadêmicos e até conhecer pessoas de outros países através da ferramenta tecnológica, da internet, dos aparelhos como *Notebook* e *Smartphones*. Isso foi entendido de forma mais abrangente durante a pandemia de Covid-19 em que os esforços para continuar com o semestre ou ano letivo foi de união, em que um ensinava o outro de como acessar o *Google Meet*, de como escrever trabalhos em grupo no *Google Drive*. Trago como referência este livro: KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012 (Coleção Papyrus Educação).

pensar por si, desenvolvimento da criticidade, principalmente quando tensionadas com as imagens disparadoras que utilizava nos planejamentos.

Ao pensar com imagens, buscamos possibilidades de promover outros espaços e ideias, extraindo dos fluxos do tempo oportunidades de ensinar, aprender, socializar, politizar, educar e criticar nos contrapondo a homogeneidades históricas, artísticas e educacionais (Martins, 2013, p. 85).

A temática da biofilia problematiza a questão da crise planetária do cuidado, expressa na pandemia que assolou o mundo entre os anos de 2020-2022, assim como as árvores se comunicam (Wohlleben, 2017), trocam substâncias vitais ou mortais, dependendo da intenção coletiva de preservação, visto que se uma adoece todas adoecem. Transmissão pelas raízes, pela mediação funcional dos fungos, então relaciono no como buscou-se estabelecer essa comunicação em rede com as crianças do 5º ano, sempre conectada, presente nas aulas e nas conversas que estabelecemos.

Escrevemos como educadores-pesquisadores em busca de um “dedo verde” (Druon, 2021), assim, distribuidores da energia do amor à vida ao longo destas seis semanas de estágio⁶ com crianças. Nisso, salientamos o poder de germinação e florescimento que cada um possui dentro de si, essa ação de agir com, a favor de si, no cuidado de todos os tipos de vida. Como afirma a educadora Léa Tiriba: “[...] só é possível preservar aquilo que amo, e só é possível amar aquilo que me relaciono concretamente” (2018, p. 22). Nesse sentido, foram criados espaços na educação com as crianças que pudessem se aproximar, estudar, conhecer mais sobre o mundo natural que habitam e de como podem viver em harmonia com os outros seres apesar de viverem em cidades.

“Estamos interessadas em aprender e ensinar novos modos de cuidar, educar e ensinar que tenham como referência não os bens materiais, mas os seres humanos e não-humanos, a natureza e seus processos” (Tiriba, 2018, p. 187). Com isso, o desemparedamento da educação significa criar, inventar novos modos de desenvolver aulas, atividades, tarefas, brincadeiras que possibilitem essa imersão biofílica das crianças em ambientes abertos, verdes e naturais.

O princípio curricular pode estar centrado no laço de amor à vida, como um movimento de educar para a vida, em consonância com os seres vivos, como uma atitude de autopreservação e auto expansão. Assim, fiéis aos que sentimos, pensamos e

⁶ O percurso verde consistiu em realizar atividades e experienciar cada semana, como um passo em direção à compreensão do ser natureza das crianças.

fazemos, imbuídos da cultura e da natureza que nos permeia, porém atentos ao que e como propomos os conteúdos⁷ que devem ser ensinados.

“Nas grandezas as pequenezas saltam. Saltam ao olhar atento de quem percebe um universo grandioso com suas incríveis pequenezas” (Lemes, 2020, p. 15). Em diálogo com essa perspectiva, enquanto educadores, nos ancoramos as falas do grande educador brasileiro Paulo Freire, pois

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (2013, p. 75).

A decolonização da educação com crianças em anos iniciais, em ensino remoto, na perspectiva do cuidado e com narrativas indígenas emerge na contramão da colonização de nossos corpos, saberes e fazeres, ou seja, nos inspiramos em uma atuação como amazônidas. Problematizamos o capitalismo vigente quanto à forma de aquisição de renda, da manutenção das hierarquias e da exclusão de certos grupos. Nos contrapomos ao Brasil do genocídio dos mais vulneráveis, das desigualdades entre homens e mulheres, e que, dolorosamente, registra mortes de crianças por conta da violência policial. Vivemos anos de pandemia de *Covid-19*, marcados pela fome e aumento das desigualdades sociais.

Além disso, podemos assinalar as criações como indícios da noção de denúncia do humano como “comedores de terra” (Kopenawa; Albert, 2015), como alienados em um sistema capitalista que nos desumaniza. Dessa forma, entendo que devemos nos amazonizar (Brum, 2021), o que significa modificar a linguagem que nos comunicamos, alterar o olhar colonizador para uma perspectiva biofílica.

Frente a esses juízos, a arte com elementos soltos na natureza representou uma primeira estratégia de contato com a natureza. Durante o estágio de "Percurso verde" tivemos a sexta semana chamada como "Gincana Verde", tendo como objetivo: sensibilizar as crianças a se reconhecerem como seres naturais e, assim, cuidarem de todos os seres naturais (plantas, animais, pessoas) e da própria saúde.

⁷ No currículo emergencial para o ensino remoto dos anos iniciais do Ensino Fundamental consta os componentes curriculares estão organizados em suas áreas do conhecimento, conforme a Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Orientador Municipal. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/738-atividades-letivas-municipais-por-meio-do-ensino-remoto>. Acesso em: jul. 2021.

O percurso verde foi repleto de imagens provocadoras⁸, como disparadores visuais para que pudessem criticar o que a sociedade faz com a natureza, como a poluição, morte, devastação e alienação através das redes sociais.

Cada experiência foi pensada na perspectiva da educação para o cuidado até alcançar a biofilia, através de imagens potencializadoras de criticidade e busca de um desenvolvimento do olhar ecológico, como com as narrativas dos autores indígenas. Então, cada movimento foi em direção à sensibilização de como é importante a questão ambiental, pois trata-se de nós, da nossa vida, não só das grandes empresas como vemos nas propagandas de televisão que se tornam sustentáveis ao colocarem selo verde, outra hipocrisia capitalista. Ser biofílico é o que precisamos ser, no coletivo, preservando e aprendendo juntos como contribuir para que a vida planetária perdure às catástrofes ambientais que já estão iminentes.

Na oportunidade as crianças foram desafiadas a estarem mais próximas com a natureza, dessa forma foi proposto cinco desafios: coleção de cheiros-exercício verde-sensorial; empinar pipa-tempo verde; caça aos tesouros - *Land Art*⁹; passeio virtual pelas Unidades de Preservação Nacional; passeio virtual pelos Patrimônios Naturais Brasileiros (Abrolhos, Parque Nacional de Foz do Iguaçu e Parque Nacional Marinho de Fernando de Noronha). Também foram incentivadas a organizarem seus registros no formato do Diário da Natureza.

No dia de fazer a coleção sensorial as crianças puderam produzir colagens com elementos naturais a partir de questionamentos como: Quanto tempo você passa ao ar livre? Você gosta e cuida de plantas e animais? Tem alguns em casa? Sensibilização de quem aprende a passear pelo parque ou pela rua com árvores observando os galhos, se há pássaros voando e cantando, talvez uma revoada passando no céu início de dia ou final de tarde? Com ouvidos atentos, existe a possibilidade de sentirmos a pisada em folhas secas ou na pedra rígida e macia no gramado. “Estou ouvindo marteladas, um galo cantando e o canto dos passarinhos, eu vejo uma parede e não consigo cheirar por causa da máscara” (João, aluno, 2021). Já Giorgio expressou na seguinte forma:

Sentei no balanço e fiquei observando os cheiros que podia sentir. O cheiro mais forte era de fumaça, porque um vizinho queimava mato. No caminho encontrei os cachorros que são três, o vento era bem fraco, as seis galinhas, algumas

⁸ Exemplo de imagem utilizada no Percurso verde. Disponível em: <https://www.instagram.com/ugurgallen/>. Acesso em: jul. 2021.

⁹ *Land Art* significa “arte da terra”, surgiu nos anos 1960, sendo inicialmente disseminado nos Estados Unidos e tornando-se um dos movimentos de arte significativos do século passado. Disponível em: <https://www.artequacontece.com.br/afinal-o-que-e-a-chamada-land-art/>. Acesso em: jun. 2021.

árvores de fruta que meu pai plantou e em alguns lugares do chão tem cocô de galinha e cheira. Neste dia o céu estava nublado (portfólio do estágio em anos iniciais (Giorgio, aluno, 2021).

Dessa forma, aprender como forma de estar presente, em si, o desafio foi realizar caminhadas por ambientes abertos e arborizados a fim de propiciar às crianças contato com a natureza e a possibilidade de observações, coletas e produções visuais como essa do Giorgio. As propostas consideraram o período de isolamento físico, mas também as possibilidades de um passeio ou outro na natureza e a oportunidade de conhecer locais mais distantes e de riqueza natural brasileiros de forma virtual.

Figura 1 - Colagens do Giorgio e do João (alunos, 2021)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ainda, surgiu a narrativa: “Na água podemos brincar no rio, no vento podemos brincar de pipa, na grama podemos pegar um papelão e outro puxar as cordas, na árvore podemos brincar de escalar, mas com supervisão de um adulto” (Luzia, aluna, 2021).

O desafio três do Percurso Verse foi chamado de “Caça aos tesouros”, oportunidade que as crianças puderam coletar achados, tesouros, folhas, galhos, sementes e pedras também para organizar a *Land Arts* do desafio.

Figura 2 - Land arts do João, da Amanda, do Giorgio e da Mônica



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 3 - Tesouro do Giorgio (alunos, 2021)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Surgiram algumas narrativas das crianças nos seus diários da natureza: “No meu caça aos tesouros eu achei uma pedra que se chama geodo de calcedônia azul e também foi bem legal fazer a arte de *landart* e hoje o dia estava com sol” (Giorgio, aluno, 2021). “O tempo estava ensolarado e eu fiz uma arte com coisas da natureza e foi bem legal” (Mônica, aluna, 2021). “O dia estava ensolarado e eu fui à caça dos tesouros e encontrei várias árvores e flores plantas. E depois fiz uma arte de coisas da natureza e foi bem legal e o formato do meu desenho foi uma flor” (Mônica, aluna, 2021).

Este trabalho articula o protagonismo das infâncias com a educação biofílica à medida que possibilita às crianças olharem e escutarem a natureza e pela via dos sentidos podem se conectar a si próprias. As crianças tiveram a oportunidade de expor as suas narrativas visuais e a escuta se opõem à lógica adultocêntrica. Nem tudo foi

possível apresentar neste artigo, porém apostamos que efemeridades poderão ficar marcadas nos pensamentos das crianças e, em relação a proposta de estágio, entender que somos seres culturais e naturais em exercício de descolonizar o pensamento e aprender acerca da perspectiva biofílica. Nesse ponto, consideramos as práticas desenvolvidas como indicativas do compromisso da educação em defesa da vida e do cuidado de si e do outro.

Considerações finais

Neste texto, que narra parte da experiência de estágio vivida por uma das autoras, nos propomos a pensar uma educação decolonial através de narrativas de autoria indígena e autores que pensem uma forma outra de educar, em que o cuidar e estar no mundo como sujeito cultural e natural aparecem como cruciais nas propostas educativas. Desse modo, entendemos a criança como sujeito protagonista no movimento de reconceituação do significado da natureza em cenários do capitalismo e do consumo.

Para reconectar uma educação já alienada, necessitamos desaprender o que já aprendemos, assim revendo o que realmente queremos viver e ser, escolha de transgredir e criar outras práticas pedagógicas. Nesse sentido, para compreender nossas existências, consideramos importante dar um passo atrás e olhar, ouvir e conhecer as narrativas dos povos originários para a inspiração de outras formas de fazer educação, propondo o diálogo e a educação para a vida como possibilidades de conexão das infâncias com a natureza. A partir dessas referências, ouvir e convidar as crianças de nossas escolas a olhar em torno de si e olhar para si. Trata-se de um exercício que coloca a vida e a complexidade que envolve o nosso universo como fundamentais para uma educação crítica e emancipatória, bem como a elaboração de outras formas de saber e existir.

Os resultados alcançados foram as experiências e as narrativas das crianças que expressaram o modo como também se colocaram em escuta do entorno, uma importante atitude humana em prol do cuidado da vida, consigo, com o outro e no planeta, como um movimento de biofilia.

Referências

- BOFF, L. **Saber cuidar**: Ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRUM, E. **Banheiro òkôtô**: uma viagem à Amazônia, centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DRUON, M. **O menino do dedo verde**. Tradução: D. Marcos Barbosa. Ilustrações: Walter Lara. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. Primeira carta: ensinar-aprender. Leitura do mundo-Leitura da palavra. In: FREIRE, P. **Professora sim, tia não** [recurso eletrônico] cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 36-46.
- GARDNER, H.; CHEN, J.-Q.; MORAN, S. (colab.). **Inteligências Múltiplas**: ao redor do mundo. Tradução: Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GRÜN, M. A outridade da natureza na educação ambiental. In: CARVALHO, I. C. M.de; GRÜN, M.; TRAJBER, R. [org.]. **Pensar o Ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2006, p. 181-190.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2001.
- KAMBEBA, M. W. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. N. 116, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2021.

LEMES, M. B. In: RODRIGUES, K. L. P.; LEMES, M. B.; SALVA, S.; SOGLIA, T. **Alguns eus e muitos nós**. 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2020. Disponível em: <https://claec.org/editora/wp-content/uploads/sites/3/2020/11/Alguns-Eus-e-Muitos-N%C3%B3s-Final.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

MARTINS, R. Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

NEGRO, M. [Org.]. **Nós**: uma antologia de literatura indígena. Ilustração: Maurício Negro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, C; A. G.; TIRIBA, L. Pandemia, crise de cuidados e democracia: o que aprender com quem cuida da vida? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial, p. 36-57, jun./-out. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52376>. Acesso em: ago. 2023.

PROFICE, C. **Crianças e natureza**: reconectar é preciso. Ilustração: Carmem Munhoz. 1. ed. São Paulo: PandorgA, 2016.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: set. 2020.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Belo Horizonte, MG: **Perspectivas Atuais**, nov. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file> . Acesso em: maio 2021.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2422>. Acesso em: maio 2021.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 26, n. 1, jul. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584832>. Acesso em: maio 2021.

WILSON, E. O. **Biophilia**. 1. ed. London: Harvard University Press, 1986.

WOHLLEBEN, P. **A vida secreta das árvores**. Tradução: Petê Rissatti. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

Educación Superior en la América Latina y el Protagonismo Estudiantil

Suiane Costa Alves*

Introducción

La educación superior está pasando por muchas transformaciones delante de la necesidad de formación para el enfrentamiento de los problemas contemporáneos. Según Knight (2020), la Internacionalización de la Educación Superior (IES) promueve profundas reflexiones acerca del currículo y el desarrollo académico, garantizando la expansión de los programas de estudio y proveedores, con la formación de *branding*.

En el mundo globalizado de hoy, la interconectividad y la expansión de los recursos tecnológicos ha llevado los centros universitarios a una nueva perspectiva que se viene delante del imperativo de promover pesquisas consistentes y formar estudiantes más preparados para la actuación en los diversos sectores sociales.

En esa construcción, el currículo constituye herramienta fundamental en la reflexión acerca de la enseñanza en la promoción del aprendizaje (Goodson, 2007). El currículo, según Leask (2015), constituye el aspecto formal, informal y oculto del conocimiento alineado al espacio académico multicultural. Con efecto, las competencias socioemocionales integrado al currículo contribuyen para la formación de estudiantes protagonistas con el desarrollo de habilidades fundamentales en la construcción de competencias globales.

El desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación superior es igual de relevante para lograr una formación integral de futuros profesionales, al estar muy ligado al manejo de emociones, cualidad útil para solucionar problemas cotidianos y actuar proactivamente ante situaciones complicadas en la vida laboral (Chacaltana *et al.*, 2022, p. 73).

* Doutoranda em Educação pelo PPG de Educação da UNISINOS. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela *UFC. Graduada em Química pela UECE. Professora de Metodologia do Ensino de Química UFC/UAB e da SEDUC/CE. Integrante do CEIE da UNINOS.
E-mail: suianealves@unisininos.br.

“Las competencias socioemocionales nacen con la evolución de los seres humanos al punto de formar sociedades complejas. En este nuevo contexto, el aprender a desenvolverse dentro de un ambiente social los llevó a desarrollar capacidades cognitivas especializadas” (Chacaltana *et al.* 2022, p. 74).

Con efecto, la misión de la universidad es la formación de ciudadanos globales que puedan actuar en las diversas áreas del conocimiento realizando funciones importantes en la elaboración de la ética profesional y personal frente a las relaciones sociales. Así, este trabajo tiene por objetivo dialogar acerca del currículo y el desarrollo de las Competencias Socioemocionales en la Educación Superior, a través de una amplia investigación en perspectiva crítica (Freire, 2007), caracterizada por la naturaleza y alcance de la unidad de estudio en cuestión.

Metodología

Este trabajo se basa en la perspectiva de la pedagogía crítica desarrollada a partir de argumentos teóricos y epistemológicos que muestran el campo de estudio buscando analizar las verdades sobre la reproducción social y cultural que afectan a la sociedad (Freire, 2007). Basado en la revisión de literatura, el presente estudio se enmarca en las revisiones de Educación Superior de Siglo XXI y El Currículo y las Habilidades Socioemocionales. La investigación presenta un enfoque cualitativo que se entiende como aquel que aborda el nivel subjetivo de la realidad social, tratada a través de la historia, valores y actitudes de los actores sociales (Minayo, 2013).

Educación Superior de Siglo XXI

“En gran parte de los países de América Latina se han impulsado revisiones o reformulaciones de sus sistemas de educación superior debido a la importancia que esta tiene dentro de la sociedad del conocimiento” (BENEITONE, 2019, p. 11).

La globalización es un proceso dinámico y heterogéneo con un crecimiento que enfoca el sector educacional. La producción del saber global, según Etges (2011), tiene como requisito el trabajo interdisciplinario en la perspectiva de la Internacionalización del Currículo (IoC) como una forma de comunicar la transposición del conocimiento. En ese sentido, el crecimiento de la universidad debe estar basado en la equidad, promoviendo una educación con calidad para toda la población.

Los perfiles académicos y profesionales de los estudiantes frente al mundo global tiene contribuido para las reflexiones acerca del currículo y la formación académica para la construcción de competencias globales, basado en el trabajo interdisciplinario (Lima; Alves, 2022).

Las asignaturas en la universidad, bien como el planteamiento metodológico, es una herramienta importante para la formación de estudiantes protagonistas. Esta dimensión promueve la reflexión sobre investigación en educación y práctica pedagógica innovadora, con la estimulación de la autonomía universitaria.

La Internacionalización de la Educación Superior (IES) es un proceso dinámico y multidimensional que llevó a cabo las comunidades y instituciones académicas nacionales e internacionales han contribuido mucho a la maduración de reflexiones inherentes a ese proceso, así como la profundización epistemológica.

En relación a movilidad académica y experiencia en universidad en todo el mundo “El Programa Ciencia para todos se ha convertido en un eslogan que expresa con claridad la necesidad de una educación científica para todos los alumnos y no solamente para aquellos que pueden tener a la ciencia como objeto de su profesión” (Martín-Díaz, 2010, p. 3).

Con efecto, la educación superior y los programas de estudio constituyen una medida eficaz en la construcción de una sociedad basada en principios y valores como gratitud, solidaridad, respeto a la interculturalidad y cooperación en la construcción de proyectos interinstitucionales.

En relación a la promoción de la ciudadanía global y interculturalidad universitaria, Marin (2018, p. 9) afirma que “somos culturalmente diferentes, pero es solo en la diversidad cultural, donde se encuentra nuestra riqueza, siempre que logremos compartir con los otros, respetándonos en nuestras particularidades”.

Según Beneitone (2019), el desarrollo de la educación superior en todos los niveles tiene el aseguramiento de la gratuidad e inclusión con calidad, promoviendo formación con excelencia, donde la concepción de ciudadanía global y competencia global han solicitado en el mundo del trabajo, bien como no espacio académico. Esa construcción tiene una gran importancia en la elaboración de políticas públicas y acciones que lleguen a toda la población.

En este diálogo, las competencias globales están alineada a las competencias socioemocionales como amorosidad en la relación en el, el otro y la naturaleza, construcción de la resiliencia emocional, autogestión de la actividad académica y los compromisos profesionales y personales, bien como apertura al nuevo y encajamiento con el otro, garantizando el aprendizaje y el continuo mejoramiento (Alves *et al.*, 2022).

El desarrollo de estas competencias ha cobrado mayor importancia tanto a nivel educacional como laboral en los últimos tiempos, dados los cambios que se han suscitado en tiempos recientes. Las empresas y organizaciones ahora solicitan tanto conocimientos técnicos como habilidades sociales, por lo que contar con ellas permite que los egresados tengan mayor probabilidad de conseguir empleo y mantenerlo. A raíz de esto, numerosos estudios han buscado determinar la importancia de desarrollar las emociones positivas dentro del contexto educativo. Esto, a su vez, dejó en evidencia la necesidad de incluir competencias socioemocionales dentro de las mallas curriculares de las universidades para proporcionar una mejor preparación a sus estudiantes. En consecuencia, los nuevos profesionales podrán aprovecharlas para complementar las competencias cognitivas adquiridas y lograr un mejor desempeño en beneficio de la sociedad (Chacaltana *et al.*, 2022, p. 73).

La preparación de los futuros profesionales que se encuentran en la universidad tiene el punto de reflexión en el plano del estudio e incorporación de la lógica para el desarrollo de la ciudadanía global en el mundo interdependiente y multicultural con la generación de nuevos conocimientos. En esa perspectiva, el currículo visa la formación de estudiantes responsables que deben abordar el conocimiento en su naturaleza compleja y dinámica, con el aseguramiento de los programas de estudio y cursos que amplíen sus conocimientos.

En esa construcción, Leask (2015) es observado la importancia de la creación de una comunidad de aprendizaje dinámica, intercultural y global en la clase que requieren frecuentemente la salida de profesores e alumnos de la zona de comodidad. Con efecto, el planeamiento del profesorado y las reflexiones acerca del currículo conducen a los estudiante a una maduración en la construcción del propio conocimiento. En la secuencia, tenemos el diálogo acerca del Currículo y las Habilidades Socioemocionales.

El Currículo y las Habilidades Socioemocionales

El currículo constituye herramienta fundamental en la reflexión acerca de la enseñanza en la promoción del aprendizaje (Goodson, 2007) con el desarrollo de competencias y habilidades. La competencias socioemocionales es la capacidad individual de pensar y sentir nuestros comportamientos o actitudes relacionarte contigo mismo y con los demás, establecer metas, tomar decisiones y afrontar situaciones adversas o nuevas (Alves *et al.*, 2022).

“Se conoce como competencias socioemocionales o también llamadas habilidades blandas, habilidades no cognitivas, habilidades del siglo XXI, habilidades socioemocionales, entre otras, a las capacidades relacionadas con comportamientos y patrones de personalidad” (Chacaltana *et al.*, 2022, p. 73).

Las competencias socioemocionales son compuesta de 5 macro competencias, desglosadas en 17 competencias socioemocionales, indispensables para la educación integral y el pleno desarrollo de los niños, jóvenes y educadores que son: 1) apertura a lo nuevo; 2) amabilidad; 3) autogestión; 4) resiliencia emocional; 5) compromiso con los demás .

En el proceso de colaboración del profesorado y gestión educacional de la Educación Superior, los conceptos y las informaciones disponibles guían las acciones basadas en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de grado y posgrado que adquieren habilidad, actitud y valores. Compartir estas acciones fomenta la comprensión del mundo con una participación transformadora en la sociedad.

La apertura a lo nuevo está relacionado a la competencia de la curiosidad para el aprendizaje, imaginación creativa e interés artístico con el desarrollo de la capacidad intelectual, bien como la interculturalidad, ayudando al estudiante con situaciones complejas que pueden cambiar su vida (Chacaltana *et al.*, 2022).

La amabilidad es muy importante para las relaciones interpersonales y la creación de vínculos entre personas, por la cooperación, la colaboración y el sentimiento de que uno no es solo. La empatía, el respeto y la confianza son las habilidades relacionadas con amabilidad. Los estudios indican que los profesores con amabilidad más desarrollada tienden a construyendo más relaciones de calidad, valorando la autonomía y la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje. La autogestión involucra la competencia de determinación, organización, enfocar, persistencia y responsabilidad. Los estudiantes que tienen autogestión desarrollan la responsabilidad en la vida personal, carrera y trabajo a lo largo de la vida, organizan sus tareas y objetivos (Alves *et al.*, 2022).

La resiliencia emocional involucra la tolerancia al estrés y frustración, pues conduce el estudiante a la confianza en sí mismo fundamentales para la solución de los desafíos a través del alcanzar sus objetivos. Ya el compromiso con los demás está relacionado a las interacciones sociales e interés por el mundo (Alves *et al.*, 2022).

El liderazgo contribuye a aumentar los sentimientos de felicidad, buen humor, salud y experiencias emocionales más positivas. En ese sentido, el desarrollo de las competencias socioemocionales motiva la formación de competencias globales, respondiendo a los desafíos de la globalización en la construcción de ciudadanos globales.

La educación basada en competencias ha implicado un cambio profundo en la forma de entender la educación. En recientes revisiones se sitúa su aparición entre finales de los años 80 y mediados de los años 90 donde tiene su verdadero impulso con el informe que lideró Delors et al. (1996) para la UNESCO, después el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (2005) identifica y define las competencias clave necesarias para las generaciones futuras y su capacidad para manejar un mundo que cambia rápidamente (SANZ LEAL, et. al, 2022, p. 87).

Una educación democrática involucra apertura a lo nuevo, amabilidad, autogestión, resiliencia emocional y compromiso con los demás. Asegurar a todos los estudiantes de grado y posgrado el conocimiento acerca del ejercicio de la ciudadanía estimula la promoción de la paz, valorización de la interculturalidad y costumbres, en diálogo con la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021).

“La conceptualización de la competencia global se ha desarrollado mayoritariamente en EE. UU. y por instituciones supranacionales como la OCDE o la UNESCO” (Sanz Leal et al., 2022, p. 89). En el contexto de la América Latina que se plantea este estudio, el desarrollo de las competencias globales en la universidad es una acción alineada a programas de estudio y proveedores en centros académicos en todo el mundo.

“La educación internacional es vista como precursora de la creación y fomento de la competencia global a través de la movilidad internacional, los programas de intercambio, el aprendizaje de idiomas o el fomento del bilingüismo” (Lambert, 1993 apud Sanz Leal et al., 2022, p. 90).

Las reflexiones propuestas nos posibilitan mirar la importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales en la universidad promoviendo la formación del ser humano integral. Con efecto, la educación superior permite la interconexión evidenciando las interdependencias globales y la vulnerabilidad presente en la sociedad. La preparación de alumnos frente a la diversidad cultural, conduce a la reducción de la desigualdad y la pobreza que son los actuales desafíos que marcan la agenda global. En la secuencia tenemos el Modelo de competencias gerenciales (Figura 1).

Figura 1- Modelo de Competencias Gerenciales



Fuente: Hellriegel, Jackson y Slocum (2010) apud Ávila *et al.* (2016).

El desarrollo de las competencias generales tiene la incorporación de la habilidad de comunicación, trabajo de equipo, multicultural e intercultural, gestión y planeamiento de las acciones en diálogo con las competencias socioemocionales para la formación de habilidades globales basada en principios y valores como gratitud, solidaridad, respeto a la interculturalidad y cooperación involucra una educación con equidad y de calidad.

Las actitudes y los valores han sido un tema constante en todos los ámbitos de la sociedad. Todos los seres humanos deben tenerlos para desarrollarse en el lugar de trabajo y, en general, en cualquier entorno. Las actitudes son parte del comportamiento de las personas en relación con los sentimientos, pensamientos y predisposición del individuo a actuar con algún aspecto de su entorno. El término valor implica cualidades o principios morales para impulsar el contexto interno y externo de IES (Ávila *et al.*, p. 8, traducción propia)¹.

¹“Atitudes e valores tem sido um tema constante em todas as áreas da sociedade. Todos os seres humanos devem ter-los a desenvolver no local de trabalho e, geralmente, em qualquer cenário. As atitudes são parte do comportamento das pessoas em relação aos sentimentos, pensamentos e predisposição do

“El rol de la universidad trascendió la mera transmisión de saberes, en beneficio de una formación integral para los estudiantes” (CHACALTANA et al. 2022, p. 76). Con efecto, los estudiantes tienen mejor actuación en la academia y el mundo del trabajo cuando incorporan competencias socioemocionales en sus vidas.

Consideraciones finales

Basado en la revisión de literatura podemos observar la importancia de la competencias socioemocionales en la educación superior. Actualmente, estas competencias han llegado a ser consideradas con mayor importancia en la formación de los estudiantes que se encuentran mejor preparados para su actuación en la sociedad. Con efecto, las competencias socioemocionales ayudan en la construcción de una sociedad basada en principios y valores como gratitud, solidaridad, respeto a la interculturalidad y cooperación en la construcción de proyectos interinstitucionales.

Referencias

- ALVES, S. C.; NOGUEIRA, R. S.; CARVALHO, V.J.S. de. Integralização do Currículo: o papel do professor diretor de turma na promoção da cidadania global e interculturalidade na educação básica. In: OLIVEIRA, A. K. C de. et al. (Orgs). **Literatura Popular: memória e resistências**. Fortaleza: Editora Imprece, 2022. p. 362-374.
- ÁVILA, M. M.; SILVA, M. del C. H.; MIRANDA, J. Y. G. Modelo de competências directivas em escenarios globales para las instituciones de educación superior. **Revista a Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, [S. l.], v. 6, n. 12, 2016. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153966017_5.pdf. Acceso en: 23 jul. 2023.
- BENEITONE, P. Internacionalización del currículo: estudio de casos em universidades argentinas. 2019. Tese (Doctorado em Ciencias Sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, 2019. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16436>. Acceso en: 23 jul. 2023.
- CHACALTANA, S. A. R. et al. Competencias socioemocionales em la educación superior. **Revista Universidad, Ciencia y Tecnología**, [S. l.], v. 27, n. 119, p. 72-80, 2023.
- ETGES, N. J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

indivíduo a agir com algum aspecto de seu meio ambiente. O valor termo implica qualidades ou princípios morais para conduzir o contexto interno e externo da IES”.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt>. Acceso em: 23 jul. 2023.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2020.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. United States: British Library, 2015.

LIMA, I. B.; ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no Ensino Médio. Fortaleza: EdUECE, 2022. Ebook. Disponível em:

<https://www.uece.br/eduece/home/servicos-e-informativos/livros-acesso-aberto/>. Acceso em 21 mar. 2023.

MARÍN, J. Interculturalidad em el contexto de la globalización. **Revista de Comunicação Científica**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponible en:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/3268>. Acceso en: 23 jul. 2023.

MARTÍN-DÍAZ, M. J. El papel de las ciencias de la naturaleza em la educación a debate. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], p. 1-14, 2010. Disponible en:

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/692MartinDiaz.PDF>. Acceso en: 23 jul. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO).

Relatório Anual da Unesco no Brasil: 2021. Brasília, DF: UNESCO, 2021. Disponible en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381550/PDF/381550por.pdf.multi>. Acceso en: 27 jul. 2023.

SANZ LEAL, M.; OROZCO GÓMEZ, M. L.; TOMA, R.B. Construcción conceptual de la competencia global em educación. Teoría de la Educación. **Revista Interuniversitaria**, [S. l.], n. 34, p. 83-103, 2022.

Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação infantil: tecendo aproximações

Michele Pereira*

Roselaine Ripa**

Introdução

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma corrente pedagógica alicerçada no materialismo histórico-dialético que se configura na prática educativa crítica e emancipatória, com ênfase na defesa da especificidade da escola. A educação infantil, por sua vez, caracteriza-se como a primeira etapa da educação básica brasileira e visa o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, o objetivo deste escrito é traçar algumas aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a educação infantil, em especial, referente a possível articulação entre suas intencionalidades e desdobramentos na prática pedagógica com crianças.

A análise é decorrente dos estudos traçados no âmbito da disciplina Pensamento Educacional Contemporâneo do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, ministrada na Universidade do Estado de Santa Catarina, como resultado das discussões sobre obras clássicas da Pedagogia e seus desdobramentos para a educação moderna e contemporânea.

A primeira seção deste trabalho apresenta as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica com paralelos à sua demarcação histórica, seus desdobramentos no cenário educativo, intencionalidades e fragmentações metodológicas. Por sua vez, a segunda

* Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil pela FAED/UEDESC. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Municipal de Palhoça - FMP. Professora efetiva de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis e Assessora Pedagógica da Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais. Aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UEDESC/FAED na Disciplina de Pensamento Educacional Contemporâneo.

E-mail: mipereira4@gmail.com

** Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina. Orientadora do trabalho.

E-mail: roselaine.ripa@udesc.br

seção versa sobre as especificidades da educação infantil e busca identificar as possibilidades da prática pedagógica atrelada à Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica se configura como uma corrente pedagógica, emergente no cenário educacional brasileiro ao final da década de setenta, protagonizada, em especial, pelo filósofo da educação Dermeval Saviani¹. Caracteriza-se como uma teoria crítica não reprodutivista e contra hegemônica, no sentido da valorização da escola como instrumento de luta de classes, conforme disposto:

A pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais de existência humana (Saviani, 2011, p. 76).

A pedagogia vista pelo viés crítico e histórico implica a compreensão das contradições da sociedade e seus desdobramentos na educação. Neste sentido, Saviani (1991), no livro *Escola e Democracia*, ao dialogar para além da teoria da curvatura da vara, define a educação enquanto uma atividade mediadora vivenciada no seio da prática social e revela as bases teóricas que a fundamentam, quais sejam:

[...] concepção dialética de ciência tal como o explicou Marx no “método da economia política” (Marx, 1973:228-40). Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na *Escola Nova*: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de

¹ Dermeval Saviani conforme descrito por Marsiglia (2017) nasceu em dezembro de 1943, em uma fazenda no interior do Estado de São Paulo. Em julho de 1966, quando ainda era estudante do quarto ano de Filosofia, tornou-se monitor do professor Joel Martins no curso de Pedagogia dando início à sua carreira de magistério. Em 1967, assumiu oficialmente a função de docente na PUC-SP, na cadeira de Fundamentos Filosóficos da Educação, e também iniciou sua experiência como docente no Ensino Médio, ministrando a disciplina de Filosofia em escolas públicas e privadas. Em 18 de novembro de 1971, defendeu sua tese de doutorado, publicada em livro pela primeira vez em 1973, com o título de *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. A partir de 1972, começou a trabalhar também na pós-graduação. Entre 1973 a 1978 trabalhou na PUC-SP, sendo incentivador e professor do doutorado em educação. Por essa época, em período parcial, trabalhou na Universidade Federal de São Carlos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual não só foi coordenador como também cofundador. Nessa época, realizou estudos temporários no exterior, em países como França, Itália e Alemanha. Em 1980, ingressou na Unicamp, instituição na qual permanece como professor colaborador até o presente momento.

determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constituiu uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 1991, p. 83).

Neste sentido, evidencia-se uma pedagogia de cunho socialista, fundamentada no marxismo, na qual, a consciência filosófica dos educandos ocorre pelas mediações entre o processo de síntese à síntese. Nesta perspectiva, compete mencionar que a denominação histórico-crítica fora cunhada pela ausência de enraizamento histórico das teorias críticas reprodutivistas em vigência no cenário educacional, em meados da década de setenta, em especial o escolanovismo “[...] ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2011, p. 57). Assim, tal pedagogia assume o caráter de luta contra hegemônica e de rompimento do reprodutivismo, visando “[...] colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (Saviani, 1991, p. 85).

E, a escola, nesta perspectiva histórico-crítica, assume a função de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso à ciência, visando romper o domínio da burguesia, pela instrumentalização das classes populares. Aos educadores, neste cenário, concerne “posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional” (Saviani, 2011, p. 86). Ocorre, então, a defesa pela preservação dos clássicos ao educar, clássicos no sentido oposto ao tradicional e, no sentido de preservar os conhecimentos sistematizados, com distinções claras do que é curricular e extracurricular:

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, esses são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. Às vezes se contesta a forma: será que se deve alfabetizar assim ou seria melhor de outra forma? Mas alguém ousaria afirmar que a escola não deve alfabetizar? No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo. Afirma-se que tudo o que a escola faz, importante ou não, válido ou não é currículo. Para evitar esse tipo de equívoco, propus a recuperação da distinção entre curricular e extracurricular. Dessa forma, reservo para o termo currículo as atividades essenciais que a escola não

pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade (Saviani, 2011, p. 87).

Diante destes apontamentos, é possível caracterizar o significado da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto uma concepção com base *histórica e historicizante*. Isto posto, em termos educacionais, a práxis educativa assume o caráter de ter fundamentos teóricos na qual os “educandos sintetizam relações sociais e isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha” (Saviani, 2011, p. 121). Afinal, a educação, enquanto uma mediação no seio da prática social deve possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Por sua vez, o método pedagógico na Pedagogia Histórico-Crítica visa manter continuamente a vinculação entre educação e sociedade. Para tal, é permeado pelos seguintes passos: *prática social* → *problematização* → *instrumentalização* → *catarse* → *prática social*. A prática social enquanto ponto de partida se define como comum a professor e alunos e ambos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados:

E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, 1991, p. 80).

O segundo passo que compreende a problematização visa identificar os principais problemas postos pela prática social: “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 1991, p. 80). Neste movimento, a instrumentalização assume o lugar de terceiro passo e, trata de:

[...] se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha se efetivar (Saviani, 1991, p. 81).

Assim, a instrumentalização versa sobre a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social para se libertarem das condições de exploração. Logo, o quarto passo, denominado catarse, revela a aquisição da consciência perante “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (Saviani, 1991, p. 81). E, por fim, o quinto e último passo é a própria prática social:

Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza a mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (Saviani, 1991, p. 82).

Portanto, a prática social referida inicialmente se transforma de modo qualitativo e diferencia-se pela mediação da ação pedagógica. Em vista disso, a educação se transforma de modo indireto e mediato e age diretamente sobre os sujeitos da prática.

A Educação Infantil e a Pedagogia Histórico-Crítica

A educação infantil se caracteriza no cenário educacional contemporâneo como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, com a finalidade, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, do desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Isto posto, emerge o questionamento referente ao modo de articulação da Pedagogia Histórico-Crítica aos princípios da educação infantil. Torna-se possível esta abordagem? Para responder tais questionamentos é concebível elaborar analogias aos

estudos de Arce (2013) que discute as possibilidades para que tal pedagogia possa ser pensada como caminho para o trabalho com as crianças em salas de educação infantil. Assim, os apontamentos indicam ser possível traçar estratégias para efetivação na práxis pedagógica com crianças, apesar de ocorrerem dúvidas, “dúvida esta alimentada pela imagem vulgarizada de que esta dita Pedagogia seria conteudista” (Arce, 2013, p. 5). Deste modo, é preciso compreender do que se trata o ser “conteudista” na Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que a educação infantil é pautada nas interações e brincadeiras:

Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas (Saviani, 2011, p. 122).

Assim, seguindo esta abordagem, os conteúdos concretos seriam captados nas múltiplas relações. E, uma exemplificação plausível para tal entendimento, consiste em considerar a criança inserida na educação infantil como um sujeito concreto por ser uma síntese de inúmeras relações sociais. “Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos” (Saviani, 2011, p. 71). Em corroboração a tais indicativos, podemos citar a definição de criança disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, documento que objetiva a organização de propostas pedagógicas na educação infantil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Logo, ao ser considerada sujeito histórico, podemos relacioná-la a um sujeito concreto pela lógica dos conteúdos, tendo em vista que constrói sua identidade nas relações sociais, o que permite retomar os estudos de Arce (2013) e compreender de que modo é possível os “conteúdos” estarem inseridos na educação infantil pela perspectiva histórico-crítica:

A produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivem os professores tá interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além (Arce, 2013, p. 10).

Neste sentido, os tais *conteúdos* possibilitariam um modo de articular os conhecimentos científicos às proposições pedagógicas e ampliar o repertório cultural das crianças, o que, vai ao encontro dos princípios norteadores das práticas pedagógicas dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo estes:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16, grifo nosso).

Assim, seguindo tais princípios, as práticas pedagógicas devem ser norteadas pelas interações e brincadeiras, com garantia de experiências que transitem desde a promoção do conhecimento de si e do mundo à diversificação das interações culturais e sociais e “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26). Deste modo, torna-se perceptível que a intencionalidade da educação infantil disposta nos documentos que a norteiam dá subsídios ao entrelaçamento com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que:

A concepção de mundo a qual se vincula a pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico dialético, portanto, é uma visão da natureza, da sociedade, das relações sociais, do conhecimento, da individualidade humana e do gênero humano. As características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, uma vez que não se acumulam no organismo humano, estas características são desenvolvidas no processo histórico, a partir da apropriação da natureza pelo indivíduo (Gualberto; Pacífico, 2021, p. 7).

Diante disso, emerge outro questionamento, pois se é possível traçar correlações entre os princípios norteadores da educação infantil e da Pedagogia Histórico-Crítica, de que modo articulá-los tendo em vista que as proposições pedagógicas são alicerçadas em interações e brincadeiras? A resposta reside na ação docente, “[...] é necessário que o trabalho pedagógico dos professores prossiga e persista na busca da qualidade, resistindo à tendência para a facilitação e o aligeiramento do ensino”. (Saviani, 2011, p. 11). Então, o brincar, neste cenário, precisa ser articulado aos conceitos científicos, ou seja, a problematização e a instrumentalização, em um ambiente que equilibre atividades propostas e estruturadas pelo professor.

Mas e as atividades estruturadas o que seriam? Estas atividades a serem propostas pelo professor nada mais são do que a materialização das áreas de conhecimento como as ciências, a língua portuguesa (os processos de alfabetização e letramento), a matemática, os conhecimentos advindos da geografia, história, educação física, música, etc., que também farão parte da brincadeira (Arce, 2013, p. 9).

Assim, seguindo os estudos de Arce (2013), o intuito reside em “ensinar as crianças o conhecimento acumulado pela humanidade”. E, o papel dos docentes, seria o de conhecer a realidade das crianças desde os aspectos relacionados ao desenvolvimento quanto aos contextos históricos, sociais e culturais que estão inseridos, ou seja, a prática social. E, isto só é possível quando há apropriação dos conhecimentos científicos também pelos professores, pois assim é plausível a articulação dos conhecimentos já apropriados pelas crianças, daqueles que precisam ser ampliados. Afinal, segundo Saviani (2011, p. 14) “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Deste modo, a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser considerada cada vez mais aproximada na educação infantil como mais uma possibilidade de conscientização das crianças, por intermédio das práticas pedagógicas que instrumentalizam seus saberes pela ação docente, baseada não só nas brincadeiras, mas na mediação social.

Nesta perspectiva de possibilidades de entrelaçamento entre a educação infantil e a Pedagogia Histórico-Crítica, compete mencionar, a título de exemplo, os estudos de Marsiglia (2011). A autora realizou uma intervenção em uma instituição de educação infantil pública, especificamente, em um grupo denominado seis, que atendia crianças de cinco a sete anos de idade. O tema gerador escolhido fora “A história do livro” desenvolvido com as crianças pela perspectiva histórico-crítica:

Nesse trabalho, partiu-se da Pré-história e avançou-se até o Renascimento, pois nesse momento a escrita alfabética já estava estabelecida, bem como já se conhecia o papel, e a imprensa surge como grande disseminador do conhecimento de seu tempo. Fez-se isso com a intenção de que as crianças conhecessem os caminhos percorridos pela humanidade para chegar à linguagem escrita como é conhecida e praticada hoje. O tema gerador, portanto, estava fundamentalmente relacionado com essa importante área do conhecimento, entendendo a aprendizagem da escrita como um processo diretamente vinculado à participação das crianças em práticas de leitura e escrita (Marsiglia, 2011, p. 68).

Nesta direção, a autora entrelaça sua ação docente aos passos propostos no método descrito por Saviani (1991) para concretização da Pedagogia Histórico-Crítica na prática educativa. Inicialmente, ocorre a associação das discussões prévias realizadas com as crianças subsidiadas por livros, filmes e gravuras, com a *prática social*, pois nestas ações buscou-se considerar os conhecimentos e concepções prévias das crianças observadas por intermédio de desenhos e diálogos. Tal observação revelou que o conhecimento sobre os períodos históricos eram superficiais e, portanto, necessitavam ser ampliados. Constatação que culminou o início do segundo passo, a *problematização*, nesta etapa, inúmeros questionamentos foram direcionados às crianças e culminaram em reflexões sobre os períodos históricos e sobre o processo de aquisição da escrita pela humanidade. Por sua vez, a *instrumentalização*, envolveu experimentações, passeios, leituras, discussões e criações artísticas “com isso, procurou-se garantir a apropriação de conhecimentos básicos sobre cada período histórico, tendo como pano de fundo a história do livro.” (Marsiglia, 2011, p. 81). Assim, as ações de instrumentalização precedidas pela experimentação de diferentes materialidades de escrita, possibilitaram às crianças a compreensão dos desafios e possibilidades enfrentadas pelos diferentes povos em diferentes culturas no que tange ao processo de registros “de acordo com seu tempo histórico, levando à importante conclusão de que o processo de desenvolvimento humano não é natural e sim social” (Marsiglia, 2011, p. 84). Na *catarse*, a autora revela que por meio de textos coletivos, desenhos, esquemas conceituais e associações das crianças aos conhecimentos

instrumentalizados houve um avanço na compreensão dos períodos históricos. Por sua vez, na chegada ao último passo, à *prática social*, a autora considera que:

É preciso ter novas atitudes ante a realidade e os conhecimentos adquiridos. A expressão dessa nova atitude diante do conteúdo ocorre quando sua retomada demonstra domínio dos alunos em relação aos assuntos abordados, expressando uma ação mais complexa sobre o conhecimento. Portanto, as crianças avançaram, sendo capazes de fazer a leitura da realidade de forma diferente daquela visão fragmentada e de senso comum que tinham no ponto de partida da prática educativa (Marsiglia, 2011, p. 113).

Deste modo, o exemplo revela que é possível pensar em fundamentaras proposições pedagógicas da educação infantil com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, sem necessariamente seguir passos síncronos, mas sim considerando que todas as etapas despertam nas crianças conscientização.

Considerações finais

Este trabalho buscou se aproximar de algumas respostas à pergunta: é possível traçar aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e as ações educativas na educação infantil? A resposta é positiva quando ocorre a mediação de tais pressupostos pela ação docente. Pois, a educação infantil enquanto etapa educativa é intrínseca à prática social e é a partir da prática social, enquanto meio e fim, que há a conscientização dos sujeitos. Todavia, fora visível que os estudos buscando atrelar tais concepções ainda são minoritários no cenário educativo atual, tendo em vista que há predominância de outras vertentes no direcionamento da educação de crianças de zero a seis anos. Portanto, tal pedagogia assume um caráter de crítica ao sistema social vigente e pode ser utilizado como instrumento de resistência na luta de classes também na educação infantil.

Referências

- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

GUALBERTO, M.C.; PACÍFICO, J.M. Contribuição da Pedagogia Histórico- Crítica à formação e organização do trabalho docente na educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 01-21, e 0220203, 2021. Disponível em:<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1753/1064>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MARSIGLIA, A.C.G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Marsiglia,%20Ana%20Carolina/A%20pratica%20pedagogica%20historico-critica.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; CURY, C. R. J. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21 (Interface Botucatu), p. 497-507, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/YpJBw9wZgwpLLFVS3Y6qZkd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Avaliação digital no contexto educacional: o uso de ferramentas digitais nas avaliações escolares

Adriana de Cássia Oliveira Alves Sousa^{*}

Hilquias Soares de Araújo Lima^{**}

Jucileide Oliveira Santana^{***}

Marília Mascarenhas Souza^{****}

Uiara Teixeira de Oliveira^{*****}

Introdução

O novo cenário que se remonta na estrutura pedagógica do ambiente escolar e universitário, nos permite reavaliar e redefinir a função do sistema de ensino aplicando

^{*} Bacharel em Química Industrial pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Licenciada em Matemática pelo Centro Universitário Fieo – UNIFIEO. É Professora de Matemática no Colégio Estadual “Osório Rodrigues Camargo” (CEORC) em Abadiânia/GO e está cursando a Especialização em Educação Digital da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

E-mail: dricasousa2012@gmail.com

^{**} Licenciado em Letras-Ingês – UFPI. Pós-graduação Lato sensu em Metodologia da Língua Espanhola e Língua Inglesa – UNIFAVENI. Professor de Língua Inglesa e Espanhola na Educação Básica. Cursando Especialização em Educação Digital – UNEB. Foi membro na Equipe de Tutoria do Curso de Extensão “Ler e Escrever na Universidade: introdução aos gêneros acadêmicos”- UFPI.

E-mail: hilquiasdearaujo@gmail.com

^{***} Licenciada em Pedagogia – Docência e Gestão em Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Possui Pós-graduação Lato sensu em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional (Núcleo de Pós-graduação Gestão Guimarães). Atua como Coordenadora Escolar no Colégio Diplomata (FSA-Ba) e está cursando a Especialização em Educação Digital da UNEB).

E-mail: jucileideoliveirasantana@gmail.com

^{****} Médica Veterinária – UFBA. Mestre em Produção Sustentável e Saúde Animal – UEM. Pós-graduada em Clínica Médica e Cirúrgica de Pequenos Animais pela Faculdade Quallitas. Professora do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC). Suplente no Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino, envolvendo Experimentação Animal (CEPEEEA-UDC). Cursando a Especialização em Educação Digital – UNEB.

E-mail: marilia.lagoa@udc.edu.br

^{*****} Graduada em Letras – Língua e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Graduada no Programa Especial de Formação de Docente Habilitação em Geografia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciência e Letras de Candeias (IESFAC). Professora no Colégio Otacílio Santos e Colégio Municipal Jorge Amado. Cursando Especialização em Educação Digital da – UNEB.

E-mail: uiarat.oliveira@gmail.com

novas ferramentas que facilitam o processo do saber numa perspectiva virtual. A Educação Digital é referida como um movimento entre peças humanas e não humanas que coexistem e estão em comunicação direta, onde o que se passa com um afeta - sem mediações - o outro (Moreira; Schlemmer, 2020).

Faz-se necessário a utilização neste momento, de um ecossistema digital - entendido no contexto educacional - como um ambiente virtual de aprendizagem comunitário apoiando o trabalho presencial ou em rede, onde o diálogo e o processo cognitivo sejam sustentados, independente da presença física do professor.

A comunicação, sempre fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, configuram-se, nos ambientes digitais, num crescimento em fluxos progressivos que fazem com que sua densidade e complexidade aumentem dentro das relações humanas, nesta interconectada rede de ligações.

Este processo de mediação mostra-se também como promotor da inclusão. Valorizando a pedagogia colaborativa com suas ferramentas de partilha e participação, ajudando a criar e desenvolver a própria experiência do conhecimento em rede (Dias, 2013). Segundo Moreira e Barros (2020), no mundo digital a comunicação e a interação ocorrem em dois formatos, na forma síncrona ou assíncrona, diferenciando assim o binômio tempo e espaço, entre professores e estudantes.

Visando buscar um caminho contínuo na captação de conhecimento em meios virtuais e formas de avaliação competentes para mensurar o aprendizado dos discentes, este capítulo traz ferramentas necessárias que são utilizadas em meios remotos, facilitando tanto processos de docência quanto tornando lúdica a experiência do estudo. Balula (2014) observa que, devem ser pensados antes e de forma estratégica em como os conceitos de 'ensino e aprendizagem digital' e 'avaliação digital' interconectam-se e não apenas na perspectiva de quantificar o alcance dos resultados das avaliações digitais.

A iniciativa de propor a discussão neste documento, tem início com o questionamento: qual o papel das avaliações digitais no processo de captação cognitiva dos alunos? A fim de responder à questão, o estudo tem por objetivo geral refletir sobre o papel da avaliação das aprendizagens dos alunos em ambiente online e compreender se as ferramentas digitais se tornaram um bom aparato de *feedback* aos tutores sobre o conhecimento adquirido.

Como estes recursos tecnológicos estão sendo adotados na educação atual e tendo em vista que não devemos invalidar o padrão formal de educação, este trabalho justifica-se na busca incessante do impacto na qualidade da formação dos estudantes -

se este está sendo significativo - e, ao mesmo tempo, saber se a avaliação mantém sua essência e princípios fundamentais no contexto escolar.

Neste capítulo então, foram levantadas referências bibliográficas através de pesquisas na web, trazendo instrumentos e estudos que demonstram como esse ponto tripartido entre ambiente virtual, estilos de aprendizagem e a educação - básica ou superior - se interconectam. E como é realizada a avaliação desta aprendizagem no online, observando as interfaces utilizadas na mediação didática, nos diferentes momentos e cenários, à fim de possibilitar uma forte presença cognitiva dos estudantes e a leitura da captação destes saberes pelos facilitadores.

Breve histórico da avaliação da aprendizagem

Vivemos em um contexto histórico de ressignificações, de mudanças, de novos sentidos e novas práticas na sociedade. E nesse novo cenário a estrutura pedagógica do ambiente escolar é questionada e revisada.

Para repensar e redefinir a função do sistema de ensino e de aprendizagem nos conduz a uma discussão sobre a história da avaliação nesse processo pedagógico. Para Abreu (2013) a história da avaliação na educação no Brasil se mistura com a história do país.

No Brasil, as primeiras evidências de um sistema de avaliação da aprendizagem escolar, data de 1549 com o ensino realizado pelos jesuítas nas terras recém descobertas, permanecendo até 1759.

Depois da proclamação da República em 1889 a avaliação da aprendizagem era organizada através de provas orais, escritas e práticas, uma avaliação confundida com valoração ou medida. Entre a década de 1920 e 1930, temos no Brasil, o movimento da Escola Nova, que por sua vez acrescentava a autoavaliação, que tinha como objetivo central que o estudante se responsabilizava pelo seu aprendizado, sendo ativo do processo de ensino aprendizagem.

A partir da década de 30 as reformas educacionais começam a surgir e com isso a didática tradicional começa a ser repensada e reformulada. No Brasil após com a criação do Ministério da Educação em 1930, marca a primeira reforma do processo de ensino brasileiro, prevista no Decreto nº 19.890 de 18/04/31, no qual o termo avaliação era apresentado utilizando as expressões “provas”, “exames”. A avaliação de aprendizagem era concebida como um procedimento de alcance ou não de média/notas.

Em dezembro de 1961, com a Lei nº4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a avaliação de aprendizagem é apresentada como procedimento, processual,

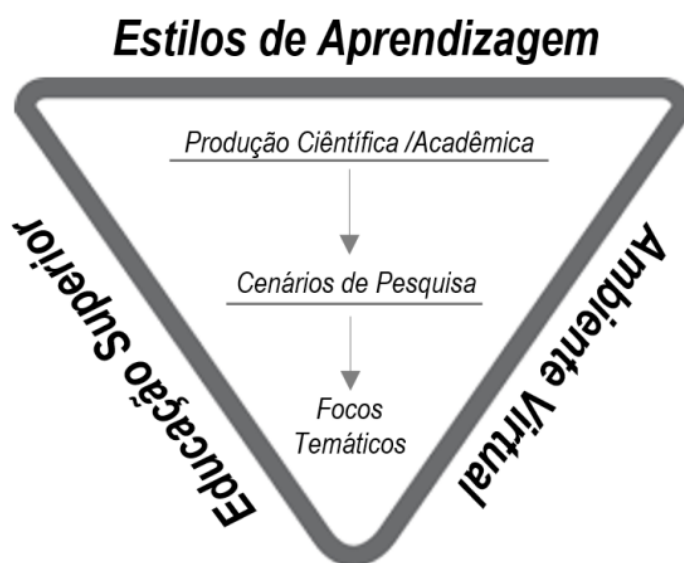
contínuo e constante a ser observado e realizado no processo de desempenho do aluno, deixando ser encarada apenas como método de mensuração.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692, avaliação é apresentada como parte do tema avaliação do rendimento escolar, ou seja, compreende o sistema de avaliação do aproveitamento e o sistema de promoção e recuperação.

A partir da década de 80 com a abertura política averiguar-se no Brasil, vários estudos sobre os processos de desenvolvimento da avaliação de aprendizagem, nesses estudos eram abordados vários modelos do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, no apresenta novas paradigmas para a compreensão da avaliação.

Numa investigação realizada por Ota, Júnior e Barros (2017), em trabalhos científicos e acadêmicos, entre 2010 a 2016, foram mapeados em forma de triangulação os cenários abordando a confluência de fundamentos das teorias de estilo de aprendizagem em ambientes virtuais, no contexto do ensino superior (Figura 1)¹.

Figura 1 - Triangulação dos cenários de publicações que relacionaram os estilos de aprendizagem em ambientes virtuais de cursos superiores



Fonte: Ota, Júnior e Barros (2017).

¹ Saiba mais em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/206>.

Avaliação da aprendizagem em meios digitais

O atual cenário de utilização de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) e internet no meio educacional tem levado a refletir sobre o papel da avaliação das aprendizagens dos alunos em ambiente online. Torna-se necessário uma proposta de avaliação utilizando ferramentas digitais que proporcionem uma aprendizagem significativa e de qualidade.

A avaliação é indispensável no processo de ensino e aprendizagem pois fornece o resultado de todo processo e permite reorganizar a prática pedagógica. Assim, professores devem planejar, levando em consideração maneiras mais adequadas para a efetiva construção do conhecimento.

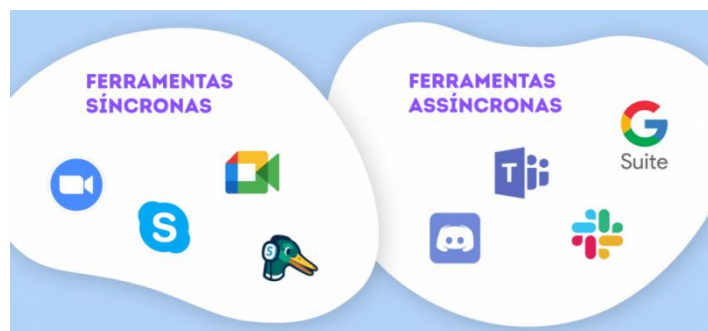
A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando, ou seja, ela permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências, na medida em que o que importa a aprender (Luckesi, 2011, p. 94.)

Segundo Barbosa (2008), a avaliação é uma facilitadora da aprendizagem em que a reflexão é transformada em ação².

No digital, as avaliações são realizadas em formato síncrono, em que professores e alunos estarão no mesmo ambiente virtual, interagindo naquele momento (fóruns, blogs, lista de discussão, correio eletrônico) e/ou assíncrono (chats, videoconferência, audioconferência), podendo ser feitas em tempos e espaços diferentes (Figura 2).

²A avaliação apoia-se na interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e sumativa, sendo que Barberà (2006), defende que a avaliação é um conceito multidimensional que engloba: *Avaliação da aprendizagem* – traduz-se no resultado da aprendizagem que pode ser qualitativo ou quantitativo, isto é, a avaliação sumativa; *Avaliação para a aprendizagem* – traduz-se no diálogo entre professor e alunos que deve ser contínuo, pois o feedback permite auxiliar o aluno a progredir continuamente, ou seja, avaliação formativa; *Avaliação como aprendizagem* – permite regular a aprendizagem de acordo com os objetivos educacionais e os interesses pessoais dos alunos, através da análise e reflexão das práticas educativas levadas a cabo pelos próprios alunos. *Avaliação a partir da aprendizagem* – mais conhecida por avaliação diagnóstica, visa detectar o nível de conhecimentos, capacidades, aptidões e experiências dos alunos, podendo ser indicadores muito úteis para o professor de forma a adaptar os conteúdos ao público-alvo.

Figura 2 – Canais ou Ferramentas da Comunicação Síncrona vs. Assíncrona



Fonte: Remote Portugal.

O uso de ferramentas digitais possibilita a inserção do estudante numa rede de conexões maior que o trabalho manual, potencializa o processo avaliativo e atrai a atenção do aluno. Tais ferramentas privilegiam a utilização da avaliação como verificação de conhecimentos e possibilitam a interação social em chats e fóruns.

[...] três elementos imprescindíveis a qualquer processo de avaliação: a clara definição de que resultados pretende alcançar; um plano de trabalho mais adequado para prever atividades que permitam esta avaliação da forma mais completa possível; e os recursos tecnológicos para registrar dados que permitam esta comparação entre o que se pretendia alcançar e o que se alcançou efetivamente (Segenreich, 2000, p. 5).

Alguns exemplos de ferramentas digitais baseados em aprendizagem colaborativa, canais de conversação, interação por vídeo, votação em grupo, aulas interativas, avaliações baseadas em jogos e avaliações baseadas na internet são listados a seguir:

Trello - Padlet - Lino - Conceptboard - Backchannel chat - Edpuzzle - Mentimeter

Quizlet - Prova Fácil - Kahoot! - Evernot - Google Forms

Já que a avaliação digital deve fazer parte da educação escolar diante do cenário atual, é preciso saber que ela oferece pontos positivos e negativos. Entre as vantagens destacam-se a economia de tempo, redução do uso de papel, correção automática, feedback instantâneo, integração de elementos multimídia e interativos, maior comodidade e flexibilidade, etc. Mesmo que as desvantagens sejam mínimas em relação

às vantagens, vale citar algumas como problemas de conexões ou internet, queda de energia, maior índice de fraudes, limitações de acessos de equipamentos (desigualdades sociais).

As avaliações da aprendizagem em ambientes virtuais devem cumprir os objetivos pedagógicos e fomentar uma aprendizagem significativa. Deve ser aplicada com o dispositivo correto para que possa ofertar um *feedback* imediato aos alunos e, aos professores, informações para personalizar o ensino e garantir o aprendizado de excelência.

As características das plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem

A prática pedagógica é um processo contínuo e global da ação-reflexão-ação, e pela sua dinamicidade, amplitude e complexidade, neste campo de atuação o uso das ferramentas digitais na educação nos permite oferecer condições para que os alunos adquiram competências e habilidades na construção do conhecimento.

Os recursos tecnológicos são apresentados aos sujeitos inseridos neste campo educacional virtual, como elementos didáticos que contribuem para a universalização do saber, que subsidiam a prática docente instigando o desenvolvimento intelectual e psicossocial para a formação dos sujeitos. Neste cenário de grandes transformações, aonde os avanços tecnológicos vêm ocorrendo na sociedade globalizada, o uso das TDICs torna-se imprescindível à educação. Contribuindo para que os sujeitos inseridos nesse contexto ocupem espaço de destaque e consigam disseminar suas aprendizagens.

Nesse âmbito, as plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que o aluno emita opiniões, levante hipóteses, critique, construa novos conceitos e busque informações. Desta forma, o educador precisa ser um mediador que esteja interligando o conhecimento, o recurso e a tecnologia.

Devem ser fomentadas dinâmicas motivacionais intrínseca e extrínseca - àquelas que fazem o aluno realizar algo por vontade própria ou por obrigação, respectivamente - permitindo uma captação do conteúdo e avaliação digital autênticas e significativas, especialmente em ambientes virtuais, devida a falta de contato presencial entre os participantes (Balula, 2014).

Neste cenário, o AVA é o espaço que realizará a maioria das atividades uma vez que apresenta uma diversidade de recursos a favor dos processos de ensino e aprendizagem, no qual o aprendiz se transforma como um indivíduo ativo porque é

corresponsável pela sua obtenção de conhecimento. Várias ferramentas estão disponíveis à prática pedagógica nesses ambientes, observe o quadro abaixo:

Quadro 1 – Ferramentas disponíveis no AVA

Ferramentas disponíveis no AVA
Fórum - dispositivo que permite interação entre aluno e professor, além de incentivar discussões de questionamentos, ideias e opiniões geradas primeiramente pelo tutor(a).
Diário - ferramenta empregada para a produção individual, o aluno registra suas concepções diariamente de forma progressiva mediante reflexões.
Chat - atividade em que os participantes se comunicam entre si em tempo real de forma imediata, a mesma ocorre por troca de mensagens escritas.
WIKI - ferramenta assíncrona colaborativa de um texto que possibilita construções e edições coletivas usando um navegador de internet.
Glossário - análogo do dicionário, seus usuários podem manter e criar uma lista de definições como um dicionário virtual, assim como podem inserir termos, definições consideravelmente relevantes para a construção do conhecimento.
Tarefa/ Questionário - atividades desenvolvidas pelos alunos proposta pelo professor, possui prazos e regras a serem cumpridos, enviada para o AVA.
Livro - são inseridos em páginas, com estrutura de sumário lateral promovido automaticamente pelo moodle, depende da opção selecionada dentre ferramentas utilizadas para a realização de uma determinada atividade.

Fonte: Os autores (2023)

De acordo com Balula (2014), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um importante papel, pois admitem trazer/reproduzir contextos reais nas plataformas de ensino e aprendizagem virtuais.

Corroboramos que a cultura digital tem como tarefa principal de transformar o sistema educacional, provocando impacto significativo na qualidade da formação e prática tanto do professor quanto do estudante, o primeiro tem nas mãos desafios oriundos das novas tecnologias, que consiste em adotar o recurso tecnológico e ao mesmo tempo não invalidar o padrão formal de educação, que é a sala de aula, sendo assim ele precisa redimensionar a sala de aula dotada ou não de novas tecnologias, pois estas se tornam como uma adição de materiais didáticos.

Neste contexto os ambientes virtuais de aprendizagem, é o locus de diversas experiências pedagógicas, uma vez que suas funções possibilitam a integração de múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentando informações de maneira organizada, promovendo interações entre pessoas. Sendo assim,

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 (BNCC, 2017, p.65).

Com essa compreensão nos AVA's, os formadores e os aprendizes utilizam novos meios de promover o desenvolvimento das habilidades mais complexas e a aprendizagem colaborativa nas modalidades síncronas e assíncronas. Essa ferramenta permite que o professor acompanhe o desenvolvimento do educando em tempo real.

Considerações finais

A avaliação da aprendizagem é uma ferramenta essencial para identificar o desenvolvimento do estudante ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Geralmente, ocorre por meio da aplicação de provas e/ou teste onde é feita a distribuição de notas e conceitos. Dessa forma, podemos perceber que diante das mudanças causadas pelo uso da tecnologia, novas formas de ensinar e aprender surgiram, mudando completamente a maneira de desenvolver processos de avaliação.

Ao implantar a avaliação da aprendizagem de forma digital, o professor introduz o aluno em uma rede de conexões maior do que o modelo tradicional e usual. A proposta por uma avaliação digital traz com si uma linguagem multimodal, ou seja, composta por vários tipos de linguagem, como a escrita, a gráfica, oral e imagética, intensificando o processo de avaliação tornando-o atraente para os estudantes assim como estimula a criatividade do docente ao elaborar suas avaliações tornando-as dinâmicas e interativas.

Desse modo, a avaliação da aprendizagem através de meios digitais permite aos estudantes monitorar o seu processo de cognição e desenvolvimento de habilidades por meio de um plano de avaliação contínua aumentando o engajamento dos alunos facilitando todo o processo cognitivo.

Em meios digitais perceber-se que a avaliação mantém os seus princípios fundamentais e sua essência mudando apenas de contexto e formato, deixando o formato tradicional para o online. Sendo assim, a avaliação se torna diversificada e dinâmica, integrando diferentes formatos como: participação de estudantes em fóruns; criação de mapas conceituais, e-portfolio; blogue; entre outros.

Referências

ABREU, S. E. A. Educação Brasileira no Período colonial. Notas de aula. 2013.

BALULA, A. J. Avaliação Digital como Aprendizagem. **Educação, Formação & Tecnologias** [Online], v. 7, n. 1, p. 80-88, 2014.

BARBERÀ, E. Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. **RED – Revista de Educación a Distancia**, año V. n. VI, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/M6>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BARBOSA, J. A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador. **Democratizar**, Petrópolis, v. 2, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, P. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 6, n. 2, p. 4-14, 2013.

MOREIRA, D.; BARROS, D. Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais. **Repositório Aberto**, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/9661>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiás, v. 20, n. 26, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em: 19 jul. 2022.

OTA, M. A.; JÚNIOR, C. F. A.; BARROS, D. Estilos de aprendizagem em ambientes virtuais: cenários de investigação na educação superior. **Educação, Formação & Tecnologias** [Online], v. 10, n. 1, p. 47-58, 2017.

SEGENREICH, S. Tecnologia na avaliação da aprendizagem colaborativa online: contribuição do fórum de discussão. **Revista tecnologia e sociedade**, v. 4, n. 6, 2008. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2517>. Acesso em: 18 jun. 2022.

STEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-70.

Aplicação de mapas mentais entre alunos indígenas e quilombolas

Joanete da Costa Negrão*

Letícia Barbosa de Sousa**

Irene de Jesus Silva***

Nádile Juliane Costa de Castro****

Introdução

Ao longo dos anos, discentes de etnias indígenas e de comunidades quilombolas têm enfrentado dificuldades no sistema educacional, especialmente, no que tange ao acesso limitado e ao déficit de acompanhamento, perpassando a exclusão cultural e a barreira linguística (Cardoso *et al.*, 2021; Braga *et al.*, 2022). Esses desafios têm impedido o pleno desenvolvimento dos alunos e a valorização de suas identidades culturais e conhecimentos tradicionais, o que os condiciona a absorver as linguagens e culturas educacionais de padrão eurocêntrico que se concentram nos currículos do ensino superior (Castro *et al.*, 2022; Castro *et al.*, 2023).

Diante desses fatos, é imprescindível compreender os desafios enfrentados por essas comunidades, historicamente marginalizadas no contexto educacional, e explorar

* Graduada, bacharel em Odontologia pela Universidade Federal do Pará (2018). Estagiária em Serviço Integrado de Diagnóstico Oral e Atendimento Odontológico a Pacientes Especiais (Sidope-UFPA). -(2023) E-mail: joanetenegrao@gmail.com

** Graduada do 6º semestre de Enfermagem pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Integrante do Projeto de Extensão "Amazônidas: Pluralidades em formação e atuação em saúde" e bolsista do Programa de Extensão "Pequenos Amazônidas", ambos coordenados pela docente Dr^a Nádile Juliane Costa de Castro. Membro da equipe de monitoria da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) Seção Pará. E-mail: carvalhobarbosale@gmail.com

*** Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal do Pará (1991). Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Enfermagem Anna Nery (2003). Doutora em Ciências Sociais, área de concentração: Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2015). E-mail: irenesilva@ufpa.br

**** Doutora em Ciências: socioambientais (NAEA/UFPA). Mestre em Doenças Tropicais (NMT/UFPA). Graduada em Enfermagem (Escola de Enfermagem Magalhães Barata/UEPA). Pós-graduada em Saúde Pública e metodologia do ensino de artes. Docente da Universidade Federal do Pará, lotada no Instituto de Ciências da Saúde. Está docente da Faculdade de Enfermagem e do Programa de Pós-graduação em Enfermagem (PPGENF-UFPA). E-mail: nadiledecastro@ufpa.br

estratégias eficazes para promover uma aprendizagem inclusiva a partir de suas identidades (Kawakami, 2019; Castro *et al.*, 2021; Araújo *et al.*, 2022).

Nesse contexto, ressalta-se que a inclusão no ensino superior se refere às políticas públicas de ações afirmativas na educação por meio da Lei de Cotas. Entre os elementos que a compõe, destaca-se a necessidade de dialogar sobre o letramento digital, ponto importante que deve ser observado no percurso da formação acadêmica (ARAÚJO *et al.*, 2022). Por seu turno, o letramento consiste na sistematização da produção de conhecimento formal e tem grande relevância na formação acadêmica e social do indivíduo, pois viabiliza estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais, levando em consideração valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (Fischer, 2008).

Nesse sentido, evidencia-se que os mapas mentais têm se mostrado uma ferramenta promissora para processo de aprendizagens inclusivas, em virtude de sua abordagem visual e organizacional. Esse recurso permite que os discentes representem e estruturam informações de forma clara e concisa, promovendo a compreensão e a retenção do conhecimento, viabilizando a utilização para abordar diversos temas correlacionados com sua cultura (Buzan, 2005; Pimentel; Pessi, 2019).

Nesse sentido, os mapas podem ser adaptados para atender às necessidades culturais e linguísticas específicas das comunidades indígenas e quilombolas, incentivando a participação ativa por intermédio de uma perspectiva interacional (Mesquita; Santos, 2020; Castro *et al.*, 2021; Cardoso *et al.*, 2022). Em vista disso, observa-se que subsidiam inclusão mediante um processo interacionista que valoriza as perspectivas culturais, as experiências de vida e os valores dessas comunidades, tornando-a uma estratégia em potencial (LIMA *et al.*, 2020).

Para tanto, a interação é fundamental, perspectiva sobre a qual se considera, para isso, a colaboração entre pares. Nesse aspecto, nota-se que essas articulações são essenciais para promover uma educação contextualizada e significativa com esses grupos (Vygotsky, 2003; Miranda, 2005; Medeiros, 2021). No entanto, há poucos estudos que discutem tais processos a partir de discentes indígenas e quilombolas da área da saúde, o que torna pesquisas acerca desse tema relevantes, visto que podem subsidiar processos de aprendizados inclusivos aplicados à formação superior (Araújo *et al.*, 2022).

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo investigar a aplicação de mapas mentais entre alunos indígenas e quilombolas, analisando seus potenciais efeitos na aprendizagem. Além disso, busca-se entender como essa abordagem pode contribuir

para a preservação das identidades culturais e dos conhecimentos tradicionais dessas comunidades.

Metodologia

Para viabilizar esta pesquisa, adotamos o estudo documental, que estabelece como base para o estudar o objeto a aproximação de sua realidade, em virtude de haver poucos estudos sobre o tema, o que favorece o preenchimento de lacunas, sendo possível, ainda, explorar novas possibilidades.

Como fonte de dados, foram utilizados os registros primários de relatórios de atividades de um projeto de extensão universitária de uma Faculdade de Enfermagem, da Universidade Federal do Norte do Brasil. Os integrantes desse projeto eram formados por um grupo de discentes indígenas e quilombolas, de cursos da área da saúde, um docente coordenador e cinco colaboradores. As atividades relacionadas aos registros foram documentadas no período de março de 2020 a março de 2022.

Foram incluídos relatórios finais e oficiais dos anos de 2020, 2021 e 2022 e excluídos os relatórios parciais e registros das mídias sociais. A coleta de dados foi realizada entre fevereiro e junho de 2023, sendo organizada em editor de texto (*Microsoft Word*) e apresentada, sistematicamente, por meio de quadros e apresentação gráfica.

Para análise dos documentos, utilizou-se a Teoria da Atividade mediante o construtivismo para análise dos resultados observados no percurso da aplicação da técnica (ERGSTROM).

Por se tratar de um estudo documental, não há necessidade de avaliação pelo sistema CEP/CONEP. No entanto, reitera-se que os registros usados foram para fins de ensino, com objetivo de aprendizagem em sala de aula, conforme resolução CNS nº 510/2016 item VIII.

Resultado

Na leitura dos relatórios, identificaram-se 13 mapas mentais, conforme se pode observar na Figura 1.

Após sistematização dos dados, notou-se a interação entre potencialidades, desafios e limitações, assim como as relações entre habilidades culturais, necessidades linguísticas e interação entre pares, de acordo com os Quadros 1 e 2.

Na sequência da análise das interlocuções, foi possível subsidiar dois eixos temáticos: desafios e potencialidades do uso do mapa no processo de aprendizagem; e caminhos para uma aplicação inclusiva e a comunicação cartográfica.

Quadro 1 – Interfaces entre potencialidades, desafios e limitações do uso do mapa mental

Potencialidades	Desafios	Limitações
Estimular a expressão criativa e a valorização da cultura indígena/quilombola	Barreira linguística: necessidade de adaptação dos mapas mentais para a língua materna dos alunos	Limitação de recursos tecnológicos e acesso à Internet em algumas comunidades
Favorecer a organização e a estruturação das informações visualmente	Necessidade de sensibilidade cultural para garantir uma representação adequada dos conhecimentos tradicionais	Limitação de recursos tecnológicos e acesso à Internet em algumas comunidades
Promover a participação ativa dos discentes no processo de aprendizagem	Limitações geográficas e dificuldades de conexão e interação com colegas e professores	Dificuldade de adaptação curricular para incluir o uso de mapas como estratégia de ensino
Facilitar a compreensão e a retenção de informações por meio de representações visuais	Baixa familiaridade prévia dos discentes indígenas/quilombolas com a técnica digital	Diferentes estilos de aprendizagem dos indivíduos podem influenciar os resultados
Estimular a colaboração e a troca de conhecimento entre os discentes	Expectativas e pressões sociais sobre os discentes indígenas/quilombolas podem afetar seu desenvolvimento	Necessidade de promover um ambiente inclusivo e respeitoso para garantir a participação de todos os discentes

Fonte: As autoras (2023).

Quadro 2 – Relação aplicada entre habilidades culturais, necessidades linguísticas e interação entre pares no contexto da aplicação de mapas mentais entre alunos indígenas e quilombolas

Competências culturais	Necessidades linguísticas	Interação entre pares
Conhecimento das tradições, história e valores da comunidade indígena/quilombola	Uso adequado da língua materna e do português	Colaboração e troca de conhecimento entre alunos
Valorização da diversidade cultural e respeito às diferenças	Desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e expressão oral	Apoio mútuo no desenvolvimento das habilidades linguísticas
Conexão com o meio ambiente e conhecimentos tradicionais	Compreensão de diferentes registros linguísticos (formal, informal e técnico)	Comunicação efetiva para compartilhar conhecimentos e experiências
Identidade cultural fortalecida	Acesso a materiais e recursos educacionais adaptados	Criação de um ambiente acolhedor para expressar uma identidade cultural
Preservação da língua e cultura indígena/quilombola	Promoção de práticas de aprendizagem intercultural	Incentivo à colaboração e à cooperação entre os pares

Fonte: As autoras (2023).

Discussão

Desafios e potencialidades do uso do mapa no processo de aprendizagem

O uso de mapas mentais pode ser uma ferramenta, especialmente, útil para estudantes em situação de vulnerabilidade social, sobretudo, indígenas e quilombolas, na medida em que enfrentam desafios adicionais em relação ao aprendizado (Kawakami, 2019; Cardoso *et al.*, 2022; Araújo *et al.*, 2022), como o déficit de recursos financeiros, de suporte familiar e de acesso a materiais educacionais. Em virtude disso, é pertinente usar ferramentas que diminuam esses déficits, a exemplo de recursos digitais acessíveis e compartilháveis (Castro *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a aprendizagem por meio de mapas mentais pode contribuir com processos de organização de informações complexas, estimulando a criatividade e a imaginação e proporcionando uma forma de aprendizagem dinâmica e interativa. Ademais, podem desenvolver habilidades importantes, como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação (Buzan, 2005; Pimentel; Pessi, 2019).

Por se tratarem de grupos historicamente marginalizados e com potenciais déficits de educação básica, em virtude da exclusão social, os mapas evidenciam-se

como estratégia eficaz para organizar e visualizar ideias, promovendo uma apreensão mais aprofundada dos conceitos estudados em suas áreas de formação. Além disso, os mapas mentais podem identificar lacunas de conhecimento, oportunizando planejar suas estratégias de aprendizagem (Buzan, 2005; Pimentel; Pessi, 2019).

Em relação ao fomento da competência de comunicação, a aprendizagem por meio dos mapas pode viabilizar um ambiente inclusivo e acolhedor mediante o incentivo do trabalho em equipe e a colaboração, mas também através da criação de oportunidades para os alunos compartilharem suas histórias e experiências (Araújo *et al.*, 2022; Paizan *et al.*, 2022). Os mapas interativos, por exemplo, os quais são mapas com *links* de compartilhamento e podem ser construídos em grupo, tratam-se de ferramentas colaborativas e promovem a comunicação entre pares (Paizan *et al.*, 2022).

Envolvendo mais de um aluno perfis diferentes, esses processos de colaboração promovem a cooperação e o trabalho em equipe, particularmente, benéfico para alunos em situação de vulnerabilidade, dado que estes podem se sentir isolados ou desconectados da comunidade acadêmica (Kawakami, 2019; Cardoso *et al.*, 2021; Braga *et al.*, 2022). Tal ação pode aumentar sua autoestima, ajudando, inclusive, a superar obstáculos e desafios no processo de aprendizagem. Por outro lado, há o benefício de alunos não indígenas ou quilombolas, em virtude das trocas de interação cultural (Araújo *et al.*, 2022).

Nessa perspectiva, outro ponto relevante diz respeito ao uso de mapas mentais digitais, visto que estes promovem o letramento digital, corroborando com outros estudos com grupos em situação de vulnerabilidade social (BERTIN, 1973). O mapa digital pode ser uma ferramenta útil para promover a comunicação entre os alunos, sobretudo, para aqueles que demonstram dificuldade na comunicação verbal, assim como desenvolver habilidades tecnológicas, essenciais no mercado de trabalho atual (PAIZAN *et al.*, 2022).

Nesse contexto, ressalta-se que há situações que limitam o processo de aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade, como a falta de acesso a dispositivos e tecnologia e de qualidade, déficits de habilidades tecnológicas, ambientes com baixa conectividade, barreiras linguísticas e culturais, limitação financeira e treinamentos específicos que considerem a questão cultural (Cardoso *et al.*, 2021; Araújo *et al.*, 2022; Braga *et al.*, 2022).

No que concerne à limitação em virtude de ambientes com baixa conectividade, estudos com grupos em situação de vulnerabilidade, em regiões rurais ou em regiões

com infraestrutura limitada, ou, por exemplo, das aldeias, evidenciam a dificuldade de acesso como um problema recorrente (Veloso; Castanheira, 2019; Castro *et al.*, 2021).

Embora existam limitações no uso de mapas mentais digitais, considerando a situação de vulnerabilidade geográfica, quando de sua possibilidade em zona urbana, ainda assim é possível ajudar a aumentar o envolvimento e a motivação, gerando situações que viabilizem diminuir a evasão desses grupos nos espaços acadêmicos (Mesquita; Santos, 2020). Além disso, a linguagem exercida pelos mapas mentais digitais pode colaborar com a organização e visualização de informações, reduzindo a confusão e a sobrecarga cognitiva, tornando, ainda, mais acessível para o aluno compreender e reter as informações (Mesquita; Santos, 2020; Cardoso *et al.*, 2020).

Caminhos para uma aplicação inclusiva e a comunicação cartográfica

Os indivíduos agem de maneira distinta, posto que, durante seu crescimento, aprendem de maneira diferente. Sob tal ótica, cada um age conforme a sua própria história prévia, recriando aquilo que foi transmitido por seu grupo cultural, que, apesar de mudanças, Laraia (2009, p. 98) comprova, de maneira evidente, o caráter dinâmico da cultura, pois está sempre mudando. Essa constante recriação da cultura é a base do processo histórico, dado que está em constante movimento, favorecendo o diálogo com as competências culturais por intermédio da valorização da identidade e da diversidade cultural (Miranda, 2005).

Mesmo que esteja em um ambiente acadêmico, o discente indígena e quilombola ainda se sente não compreendido, diferente em seus aspectos culturais em virtude de sua vivência na aldeia/comunidade. Conquanto o estudante tem como vantagem o fato de conhecer a sua realidade e, dessa forma, construir o conhecimento mediante aquilo que possui (Paizan, 2022). Ao confeccionar um mapa mental, o discente correlaciona sua vivência na comunidade, ao passo que, durante a construção, organiza ideias, textos e imagens, de tal forma que se torna protagonista no seu processo de aprendizagem (Mesquita; Santos, 2020; Cardoso *et al.*, 2022).

Os mapas mentais evidenciam bastante a realidade de quem trabalha no processo de construção, mostrando traços do indivíduo, sua experiência e seu grau de conhecimento, mas também a análise de problemas sociais, ambientais, econômicos e de saúde (Pimentel, 2019). Nesse ponto, há a possibilidade de identificar as limitações linguísticas, inclusive, do acesso a recurso de qualidade que podem interferir no desenvolvimento de habilidades (Mesquita; Santos, 2020).

Para tanto, existem inúmeras ferramentas que auxiliam o estudante a construir mapas mentais, desde lápis e papel até plataformas virtuais específicas para essa

finalidade. O conhecimento, a criatividade e o planejamento devem ser implementados no percurso da formação, tornando o conteúdo mais significativo, uma vez que são reduzidas informações e sintetiza-se tudo no mapa mental (Lima *et al.*, 2020).

Nesse sentido, a comunicação cartográfica, ciência que estuda os sistemas de sinais, línguas e códigos, pode, inicialmente, responder como o uso de mapas mentais é um caminho possível para fins de inclusão (Bertin, 1973). Nesse contexto, percebe-se, na literatura, a sinalização do uso de mapas como um instrumento viável em ações com grupos minoritários devido ao caráter facilitador na compreensão de lugares, dimensões, culturas e mapeamento das realidades vividas por diferentes povos (Almeida *et al.*, 2018).

De modo amplo, intentando a partir da comunicação, nota-se que o instrumento consiste no processo de desenho, compilação e impressão de mapas, podendo ser desenvolvido através de processos manuais ou digitais, propiciando a absorção de ideias pela linguagem visual (Monmonier, 2002). Tal caminho proporciona, ainda, práticas e reflexões que conduzam o aluno à compreensão do espaço no qual está inserido, mas também como esse indivíduo se expressa, considerando o fator cultural como portador de sentido e gerador de significados, variando de uma pessoa para outra, visto que o mundo é construído na troca de significações e intermediado por mensagens que resultam no ser social (Kozel, 2013).

Outra questão que pode ser desenvolvida, no processo de interação com esses grupos, é o uso de imagens ou figuras em um mapa mental que não criem estereótipos ou reforcem preconceitos. Para isso, deve-se orientar os alunos a escolher imagens que representem, de forma neutra, o conceito abordado, evitando representações que sejam ofensivas ou excludentes, além de serem, possivelmente, interpretadas de forma equivocada por uma abordagem etnocêntrica (Rocha, 1988).

Além disso, é válido lembrar-se de que imagens ou figuras, escolhidas para um mapa mental, podem ter significados diferentes para pessoas de diferentes origens culturais e experiências de vida. Uma estratégia para evitar estereótipos e preconceitos consiste na utilização de imagens genéricas, como símbolos e ícones, em vez de representações que sejam associadas a um grupo específico de pessoas. É imprescindível ter em mente a diversidade de gênero, raça, etnia e outras características que influenciem a percepção das imagens pelos alunos (Mesquita; Santos, 2020; Castro *et al.*, 2021; Cardoso *et al.*, 2022).

Em vista disso, a participação ativa desses grupos, na escolha das imagens a serem utilizadas, incentiva que as representações sejam mais autênticas e simbólicas. De todo

modo, é importante buscar imagens que retratem as variadas dimensões das culturas e grupos étnicos em questão, evitando reduzi-los a aspectos superficiais ou estereotipados. Isso posto que, entre pares, na aprendizagem, ao entender a dinâmica da cultura do outro, esse viés atenua o choque não só entre gerações, mas entre pares, evitando comportamentos preconceituosos (Laraia, 2009).

Outrossim, o professor deve promover a discussão e a reflexão crítica acerca das imagens utilizadas, incentivando os alunos a avaliar como estas afetam a percepção e a representação do grupo étnico em questão. Observa-se, portanto, que a personalização dos mapas mentais permite criar um mapa personalizado, com as informações que mais interessam, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem, ressaltando, ainda, a colaboração, a visualização e a interatividade, o que torna a aprendizagem mais engajante, dinâmica e representativa (Mesquita; Santos, 2020; Cardoso *et al.*, 2022).

Em virtude disso, durante da utilização de mapas mentais na aprendizagem amazônica, o letramento acadêmico evidencia-se como uma ferramenta de grande importância na sua aplicação, posto que auxilia os discentes que têm contato com esse tipo de didática pela primeira vez. Conforme elucidado na obra clássica do antropólogo Lévi-Strauss (1989), ao construir uma analogia como um *bricoleur*, quando pensado o método de expressão através da seleção e da síntese de componentes selecionados de uma cultura, no tocante ao modo criativo de racionalidade e interação com o mundo.

Considerações

Ao fornecer epifanias valiosas sobre a aplicação de mapas ilustrados nesse contexto específico, esta pesquisa intenta contribuir como desenvolvimento de estratégias educacionais mais inclusivas e eficazes. Em vista disso, acredita-se que o uso adequado e sensível dos mapas mentais trará benefícios inspirados para a educação inclusiva de alunos indígenas e quilombolas, permitindo que eles se tornem agentes ativos de seu próprio processo de aprendizagem, de maneira a fortalecer sua participação nas comunidades em que estão inseridos.

Por ser uma ferramenta visual que permite ao aluno organizar e conectar conceitos e informações de forma clara e estruturada, o uso de mapas mentais também possibilita identificar lacunas de conhecimento, refletir sobre conceitos e informações e estabelecer estratégias para seu aprendizado em uma cultura de constantes mudanças.

Dessa forma, compreender as diferenças entre povos de culturas diferentes, como as dos indígenas e quilombolas, na Amazônia, remete a busca pelo entendimento e

reflexão quanto às diferenças que ocorrem dentro desses sistemas, uma vez que apenas desse modo é possível preparar o ser humano para enfrentar, serenamente, o mundo novo do porvir.

Ademais, a ferramenta de avaliação formativa poderá ser utilizada para identificar dificuldades e pontos fracos de alunos em relação ao conteúdo estudado, subsidiando planejamento de atividades específicas que colaborem com o aprimoramento dos processos de aprendizado.

Referências

- ALMEIDA, R. A.; DE SENA, C. C. R. G.; DO CARMO, W. Ribeiro. Cartografia inclusiva: reflexões e propostas. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 100, p. 224-246, 2018.
- ALVARENGA, E. C.; DE CASTRO, N. J. C. Atenção à população rural e indígena e a comunidades tradicionais nas equipes de Atenção Básica no estado do Pará. In: CUNHA, C. L. F. et al. **Análise da atenção primária à saúde no Estado do Pará**. Porto Alegre; Editora Rede Unida; 2022.
- ARAÚJO, J. de S.; SANTOS, R. A.; CARVALHO, J. F. C.; CASTRO, N. J. C de. Public policy for social inclusion in higher education and extension practices with ethnic groups. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, 2022.
- BERTIN, J. **Semiologia Graphique**. 2. ed. Paris: Mutan Guauithier Villars, 1973.
- BRAGA, G. S.; NETO, A. J. M. A.; CARDOSO, D. M. Indígenas intelectuais e a pós-graduação: Um desafio para as universidades brasileiras. **Revista Zabelê**, v. 3, n. 1, 2022.
- BUZAN, T. **Mapas mentais e sua elaboração**. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.
- CARDOSO, D. M.; PIMENTEL, A. C. V.; DE SOUZA, R. do S. N. Jovens universitários quilombolas e adaptações de seus modos de vida na cidade. **Nova Revista Amazônica**, v. 9, n. 2, p. 167-179, 2021.
- CARDOSO, L. S.; JÚNIOR, A. F. S.; LOBATO, M. M. O ensino de geografia, educação quilombola e mapas mentais: práticas cotidianas na escola municipal Padre Alfredo de Laó/Comunidade Vila do Cacau-Colares/PA. **Revista GeoAmazônia**, v. 10, n. 19, p. 66-89, 2022.
- CASTRO, N. J. C. et al. Development of digital communication and information technologies in the training of indigenous and quilombola nurses. **RevEnferm UFPI**, v. 10, n. 1, 2021.
- CASTRO, J. N. R. da S. et al. Saúde de populações da Amazônia: análise de produções de um programa de pós-graduação em enfermagem stricto sensu. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 30, n. 1, p. 70036, 2022.
- KAWAKAMI, É. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.
- LIMA, A. C. B.; DOS SANTOS, D. C. M.; DOS SANTOS PEREIRA, A. P. Mapas mentais e conceituais como ferramentas para a aprendizagem significativa no ensino remoto. **IntegraEaD**, v. 2, n. 1, p. 10-10, 2020.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2009.

LÉVI-STRAUSS, C. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, C. **O Pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1997. p. 19-55.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.

MEDEIROS, S. M. A. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021051-e021051, 2021.

MESQUITA, G. M.; DOS SANTOS, E. T. Construção de mapas mentais no ensino de Geografia: representações do espaço vivido no contexto indígena. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 402-423, 2020.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Revista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2005.

PAIZAN, S. da F. P. O uso de mapas mentais como recurso no ensinar e aprender. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 7, p. 266-269, 2022.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

VELLOSO, M. J. M.; CASTANHEIRA, M. L. Inclusão digital e práticas de leitura em um telecentro de uma comunidade quilombola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 288-307, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Educação de surdos no Ensino Superior: desafios, conquistas e experiências

Cleide Emília Faye Pedrosa*

Alzenira Aquino de Oliveira**

Glaucio de Castro Júnior***

Neemias Gomes Santana****

Juliana Barbosa Alves*****

Introdução

O Brasil, a partir do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, reafirma o compromisso com as prerrogativas da convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, criando o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência¹ – Viver sem Limite. Os eixos de atuação do Plano são: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade. Nosso olhar será para o primeiro eixo, que trazia em seu planejamento: Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível;

* Doutora em Letras UFPE (2005). Pós-doutora, UERJ (2008). Investigador visitante, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal (2019 – 2020). Foi coordenador adjunto do PPGL e do curso de Letras Libras (UFS). Atua principalmente nos seguintes temas: Análise Crítica do Discurso, comunidade surda e outros grupos vulneráveis.

E-mail: cleidepedrosa@academico.ufs.br

** Doutora em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Pós-Graduada “Lato Sensu” em Educação Especial e Inclusiva pela UNIT e Pós-Graduação em LIBRAS pela Faculdade São Luis de França. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para pessoas com surdez pela Universidade de Brasília - UNB. Foi chefe do Departamento de Letras LIBRAS- DELI.

E-mail: alzeniraquino@academico.ufs.br

*** Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP do Instituto de Letras da UnB, trabalha com a pesquisa da Linguística da Língua de Sinais, (Núcleo Varlibras), UnB. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Doutor em Linguística (UnB).

E-mail: librasunb@gmail.com

**** Mestrando em Letras (UFS). Historiador. Licenciado em Língua de Sinais Brasileira [UFSC - 2011]. Tradutor/Intérprete e formador de Tradutores e Intérpretes de Libras. Professor de Libras na UnB nos cursos gerais e do Curso Língua de Sinais Brasileira-Português como Segunda Língua.

E-mail: miasunb@gmail.com

***** Mestranda em Letras (UFS). Possui graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Sergipe. Desenvolveu pesquisa de Iniciação Científica durante três anos da graduação trabalhando com Análise Crítica do Discurso, Estudos Surdos e, de forma transdisciplinar, com a Sociologia e a Filosofia Social.

E-mail: JULIALVES01@hotmail.com

¹ Destacamos a questão dessa nomenclatura em relação aos surdos, considerando que estes têm a ver com políticas linguísticas e não médicas. No entanto, seus direitos são reconhecidos, legalmente, em Leis e Decretos que englobam pessoas com necessidades especiais.

Transporte Escolar Acessível – Programa Caminho da Escola; Pronatec; Acessibilidade na Educação Superior – Incluir; Educação Bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e BPC na Escola². Dentre essas propostas nos interessa a Acessibilidade na Educação Superior – Incluir (Brasil, 2011).

Duas instituições foram selecionadas, a Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o curso de Letras-Libras, aprovado pela Resolução nº 50/2013/CONEPE e iniciado em 2014; e a Universidade de Brasília (UnB), com o curso de licenciatura Língua de Sinais Brasileira-Português como Segunda Língua, Resolução nº28/2014/CONSUNI. Justificamos tal escolha por serem essas duas Universidades o local de magistério de quatro autores deste texto, e a UFS por ser também a instituição de estudo da discente autora.

Como decisão metodológica, percorremos o caminho dos registros históricos sobre a educação de surdos, logo uma metodologia bibliográfica, e a esta somamos uma investigação social, sob a perspectiva de um paradigma sociocrítico, com metodologia qualitativa. Entre algumas características dessa proposta estão:

Introduce la autorreflexion critica em los procesos del conocimiento y sus principios ideologicos, los cuales tienen como finalidad la transformacion de la estructura de las relaciones sociales para mejorarla; Trata de articularse, generarse y organizar se em la practica y desde la practica, de ahí que em el proceso de construccion del objeto de estudio se consideren los elementos sociales, politicos, culturales, historicos y políticos; Los problemas sociales no se conciben solo como problemas de un agregado de individuos, sino que se busca desentranhar las interrelaciones dinamicas e interactivas que constituyen la vida del individuo y la vida social; e Resalta el papel de la observacion participante (Martínez Ruiz; Ontiveros, 2016, p. 35).

Assim contextualizado o capítulo, este toma forma no seguinte desenho de escritura: esta introdução, que inclui o conhecimento do objeto e a metodologia; sequencialmente, temos uma abordagem que contempla os Estudos Culturais sob o viés dos Estudos Surdos, abrangendo a importância dos congressos para a tomada de decisão sobre educação dos surdos; metodologias para o ensino (ou não) da língua materna do povo surdo, e a educação de surdos no Ensino Superior; o tópico seguinte traz relatos de experiências de professores ouvintes e surdos sobre sua prática de

² Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

magistério nesse nível de ensino; por fim, alguns aspectos conclusivos e reflexivos sobre o abordado no capítulo constituem as considerações finais.

Estudos Culturais e Estudos Surdos

Este tópico atende a uma contextualização que abarca: a) Estudos Culturais e sua contribuição para os Estudos Surdos; b) congressos surdos do passado ao presente: as (des)contribuições na educação de surdos; c) metodologias para o ensino de surdos: testagens, desacertos e acertos; d) educação de surdos no Ensino Superior: Brasil.

Estudos Culturais e sua contribuição para os Estudos Surdos

O conceito de cultura é discutido entre os povos desde o início do século XVI, quando o contato entre as nações e os povos de diferentes origens se intensificou (Oliveira; Alves, 2015). Atualmente, as pesquisas sobre o tema abrangem uma amplitude de sociedades compostas por particularidades, especificidades, distintos saberes e hábitos, que resultam na diversidade e revelam as diferenças entre os seres humanos, nos remetendo à certeza de que nenhum ser humano é exatamente igual a outro.

Sob tal perspectiva de entendimento da sociedade, resultante da evolução humana, inferimos que o respeito à alteridade das diversas culturas existentes tem grande importância entre os aspectos que constituem uma civilização. Para Santos (1994), cada realidade cultural possui sua própria racionalidade e, conseqüentemente, o entendimento desta é de vital importância na luta contra preconceitos ou idealizações padronizadas a respeito de diferentes práticas culturais, bem como na potencialização de conceber novas culturas.

É justamente nessa mesma direção que os Estudos Culturais propõem suas pesquisas; trata-se de estudar aspectos que ao mesmo tempo são gerais e particulares nas sociedades, tomando-os como prática central e não como elemento exógeno ou separado, ou mesmo atribuindo uma dimensão mais ou menos importante a uns do que a outros, mas como algo que está presente em todas as práticas sociais, sendo elas próprias o resultado das interações existentes.

A partir da origem etimológica da palavra cultura, que vem do latim *colere* = cultivar, Strobel (2009) tece a metáfora dela como o cultivo da linguagem e da identidade, realizada coletivamente e de maneira performativa. Para a autora, no caso dos Surdos, o cultivo e a colheita se dão dentro da comunidade surda, campo fértil para o florescimento de sua identidade e de sua cultura. Nesse sentido, a historiografia surda segue os parâmetros da teoria cultural recente, pois tem seu percurso metodológico

aberto para a possibilidade de construir as diferenças e explorar as identidades e alteridades surdas (Perlin; Strobel, 2014).

Os Estudos Culturais estabelecem-se como marco teórico na agenda histórica da comunidade surda, visto que os Estudos Surdos foram lançados contra a interpretação da surdez como uma deficiência e, conseqüentemente, contra a visão do surdo enquanto incapaz e anormal (Skliar, 2005). A desconstrução da história dos surdos contada pelos ouvintes é a proposta dessa corrente de pesquisa que prioriza o viés cultural, adotando em suas narrativas registros de como o corpo surdo, ao longo do tempo, foi invisibilizado devido ao processo colonizador imposto pela hegemonia ouvintista.

Dessa forma, nas últimas décadas, as pesquisas no campo dos Estudos Surdos sob o viés dos Estudos Culturais proporcionaram um novo olhar sobre a surdez. Na Antiguidade, os surdos eram considerados um grupo de pessoas marcado pela deficiência e pela ânsia de cura e normalização; hoje os Surdos são vistos como um grupo identitário caracterizado por elementos próprios que marcam sua diferença (Perlin; Strobel, 2014).

Congressos surdos do passado ao presente: as (des)contribuições na educação de surdos

Poucas comunidades têm uma história de opressão linguística tão longa e tão trágica quanto as Comunidades Surdas. Quando a educação de surdos dava os primeiros passos, no século XVII, Jan Conrad Amman³ escrevia: “A respiração da vida está na voz. A voz é a intérprete dos nossos corações e expressa o seu afeto e desejos... A voz é a emanção viva daquele espírito que Deus insuflou no homem quando lhe criou uma alma viva”. E, como os surdos não podem usar a voz sonora, Amman escreveu: “que estupidez encontrarmos na maior parte destes desgraçados dos surdos. Quão pouco eles diferem dos animais” (Lane, 1989).

Quando uma única língua constitui a língua nacional da grande maioria, o grupo da língua dominante pode querer impor essa língua a todas as pessoas em uma tentativa de substituir totalmente a língua minoritária. No período entre as duas Guerras Mundiais, por exemplo, muitos governos europeus seguiram essa política de

³ Johannes Conrad Amman (1669-1724) discute a importância da voz na comunicação e na educação dos surdos. Amman, que era surdo, argumentava que a voz era fundamental para a comunicação e que os surdos deveriam ser ensinados a falar para que pudessem se comunicar com mais eficácia com o mundo ouvinte. Ele também discute o uso de sinais e gestos na comunicação entre surdos e a importância da linguagem escrita.

substituição, que parecia ser uma consequência quase inevitável do etnocentrismo humano.

No mundo ocidental, a luta da substituição das línguas de sinais pelas línguas orais majoritárias começou, significativamente, após o fracasso dos esforços de dialetização em meados do século XIX. Um exemplo disso aconteceu no final do século XIX, quando um grupo de educadores ouvintes proclamou, ele próprio, o Primeiro Congresso Mundial para Melhorar a Assistência Social ao Surdo e ao Cego, afirmando que apenas a instrução oral poderia restaurar integralmente o papel do surdo na sociedade, e escolheu Milão como local do segundo congresso, agendado para 1880.

Muitos congressos foram realizados na Europa no intuito de discutir e deliberar sobre o futuro da educação de Surdos. O de Milão foi um marco, pois foi a partir dele que as Línguas de Sinais passaram a ser proibidas e marginalizadas em todo processo educacional de Surdos no mundo. Apresentamos a seguir um quadro com os congressos de Surdos realizados no século XIX.

Quadro 1 – Congresso de Surdos realizados no século XIX (continua)

Data	Cidade	Congresso	Organizadores
06-11/09/1880	Milão	Congresso internacional para o melhoramento do destino dos surdos-mudos	Professores ouvintes que ensinavam a surdos
13-18/10/1883	Bruxelas	Congresso internacional para o melhoramento do destino dos surdos-mudos	Professores ouvintes que ensinavam a surdos
10-18/07/1889	Paris	Congresso internacional dos surdos-mudos	Associações de surdos
18-23/07/1893	Chicago	Segundo Congresso internacional de surdos-mudos	Associações de surdos
19-21/08/1896	Genebra	Terceiro Congresso internacional de surdos-mudos	Associações de surdos
27-29/10/1898	Dijon	Congresso internacional dos surdos-mudos	Associações de surdos

Quadro 1 – Congresso de Surdos realizados no século XIX (conclusão)

06-08/08/1900	Paris	Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos - seção dos ouvintes Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos - seção dos surdos	Professores ouvintes que ensinavam a surdos Associações de surdos
---------------	-------	--	--

Fonte: Rodrigues (2018, p. 91).

Dos congressos propostos pelos ouvintes, percebemos que o que estava sempre em jogo, além da eficácia dos métodos, era uma forma de direcionamento sobre a vida de pessoas consideradas incapazes de administrar sua própria história. Dos congressos organizados pelos Surdos, podemos dizer que são manifestações de resistência que vão, gradualmente, se configurando também como formas de condução dos Surdos pelos próprios Surdos ou por parte daqueles que assumem seu discurso.

Algumas questões ainda ecoam na atualidade, como a capacitação de educadores para atuar com surdos, os Surdos como educadores e protagonistas de sua educação, o método de ensino mais adequado a ser utilizado nas escolas de Surdos, as instituições especializadas, a inclusão no estudo junto com os demais ouvintes, a preocupação com a empregabilidade e a formação profissional dos Surdos, os cuidados éticos que devem ser fornecidos a eles, as medidas paliativas para atenuar as situações de abandono social, as políticas governamentais, as associações de Surdos e suas novas configurações sociais nas Pós-Modernidade.

Os Surdos adultos de hoje viveram uma educação em que a sua língua natural, a Libras, não tinha nenhum valor. Apesar de toda história de exclusão educacional sofrida pelos Surdos a partir da filosofia oralista decretada em Milão, eles se organizaram em entidades próprias a fim de lutar por seus direitos, pelos seus ideais, pelo respeito e reconhecimento da sua língua natural.

Metodologias para o ensino de surdos: testagens, desacertos e acertos

A educação dos surdos foi, por muito tempo, objeto de testagem, e várias filosofias foram adotadas, impactando negativamente no desenvolvimento educacional dos surdos e, sobretudo, no estabelecimento das línguas de sinais no mundo, deixando os surdos à margem da sociedade em diversas esferas, como a social, a educacional, a política etc.

Dentre as propostas educacionais impostas aos surdos durante a sua história, temos a orientação oralista (Quadros, 1997; 2019; Lacerda, 1998; Gesser, 2012), que “fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de ‘deficiente auditivo’” (Quadros, 1997, p. 21, destaques da autora). Podemos perceber a prática hegemônica, colonial, da visão da surdez como deficiência, inferiorizando o povo surdo e sua língua (Bento, 2022). Em outra prática, o bimodalismo, ou comunicação total, eram utilizados vários métodos, como o treinamento da fala, a leitura labial, o alfabeto manual, a língua de sinais (Quadros, 1997; 2019; Lacerda, 1998; Gesser, 2012). Como no oralismo, essa prática subalterniza a língua de sinais. Hoje, a proposta considerada eficiente para a educação de surdos é o bilinguismo, que envolve a língua de sinais, como primeira língua, e a língua vernácula do país, na forma escrita, como segunda língua (Quadros, 1997; 2019; Lacerda, 1998; Gesser, 2012). Para além da questão linguística, a proposta envolve uma concepção mais ampla com questões culturais, sociais, identitárias, e, ainda, como evidencia Quadros (2019, p. 158),

O bilinguismo constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas, o currículo, o projeto pedagógico da escola bilingue.

A educação bilíngue, nesses moldes, é uma prática que se opõe ao ouvintismo, à estereotipação do surdo como deficiente, legitimando práticas terapêuticas (Skliar; Quadros, 2000; Skliar, 2016; Leite; Cabral, 2021). À vista disso, podemos entender uma das grandes reivindicações da comunidade surda, que é a luta por uma educação bilíngue para os surdos e o reconhecimento de sua língua, que é subalternizada e coloca o surdo como “estrangeiro em seu próprio território linguístico” (Muniz, 2016, p. 771). Uma educação em sua língua, a língua de sinais, “é essencial para a comunicação e fortalecimento das identidades surdas” (Bento, 2022, p. 105).

Dentro dessa visão, a construção identitária dos surdos, hoje, perpassa essa questão de reconhecimento da língua de sinais, do respeito à cultura e à identidade surdas e do entendimento da surdez como uma diferença linguística e cultural, que não há deficiência, há uma língua diferente.

Educação de surdos no Ensino Superior: Brasil

A consolidação de uma política linguística, no sentido de fomentar mecanismos que facilitem a interação social dos Surdos, é indispensável não apenas por meio da presença de um profissional da tradução e interpretação, mas também pela formação de professores licenciados em Letras-Libras a partir de cursos universitários, construindo caminhos que os tornem partícipes do processo político, cultural e educacional, usando os benefícios linguísticos e culturais como instrumentos de luta e decolonização.

O pesquisador Surdo Castro Júnior (2009) mostra que, para que ocorra a inclusão real das pessoas Surdas, com o objetivo de participação social plena, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam se organizar considerando três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura Surda.

Em conformidade com o Decreto nº 5.626, emergem novos cursos de formação inicial voltados para a educação de pessoas Surdas, tais como o Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir de 2006, e o curso de licenciatura Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (LSB-PSL), ofertado pela Universidade de Brasília (UnB) a partir de 2015. Quadros e Paterno (2006) realizam uma análise sobre as potencialidades e os desafios da implementação desse decreto e da ampliação das oportunidades de acesso de pessoas Surdas ao Ensino Superior:

Este decreto [nº 5.626] possibilita a criação de cursos Letras-Libras ou Letras-Libras/Português em nível de graduação para formar professores que atuarão no ensino desta língua. Esses professores atuarão desde a 5ª série do nível fundamental até a educação superior. O decreto também prevê a criação de cursos em nível de graduação e pós-graduação para a formação de tradutores intérpretes de libras/ português. Para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental o decreto prevê a criação de cursos de pedagogia bilíngue libras/português. Além disso, o decreto nº 5626 determina a inclusão de uma disciplina de Libras em todas as licenciaturas. Os professores, tendo informação sobre a Libras e os surdos, passarão planejar as suas aulas com melhor qualidade e terão mais elementos para discutir com toda a escola sobre a inclusão dos alunos surdos. Também, minimizará a ansiedade do primeiro contato com

alunos Surdos em sala de aula, situação está muito estressante para os professores atuais que nunca receberam informações sobre a educação de Surdos e a Libras. Para esses professores, os Surdos são estranhos. O contato dos professores na graduação com a língua de sinais e com surdos possibilita que este estranhamento já aconteça neste período de formação. [...]. As políticas linguísticas, que podem ser desmembradas deste decreto, terão impacto direto no povo Surdo e sua educação, pois possibilita a formação de profissionais qualificados para a atuação com os Surdos, bem como a formação dos próprios Surdos (Quadros; Paterno, 2006, p. 45).

Quando a Libras passa a ser o foco da educação dos Surdos, atendendo, sim, a uma política linguística afirmativa, chamamos atenção aqui para um grave perigo que vivenciamos atualmente, apesar das conquistas legais: os reducionismos na história das conquistas Surdas, das comunidades Surdas (Prometi; Castro Júnior, 2015). Esse reducionismo é mantido quando tudo se torna mínimo, como capacitar “minimamente” o professor a ser sensível às necessidades Surdas. Esse professor “capacitado”, ao lidar com o sujeito Surdo na sala de aula, terá condições mínimas de ensinar aquilo que é papel primordial da escola: os conteúdos? A simples garantia do intérprete de Língua de Sinais é um indicativo de inclusão do sujeito Surdo aos processos educativos? De qualquer forma, as escolas regulares sendo “capacitadas” a lidar com a surdez tornam obviamente as “escolas especiais” dos Surdos desnecessárias, e o risco de a Libras ser enxergada como objeto exótico e marqueteiro das políticas de governo se torna iminente.

Em 2006, seguindo essa política linguística que previa a criação e oferta de cursos de formação superior para pessoas Surdas e pessoas não-Surdas interessadas na Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) teve a responsabilidade de criar o curso de graduação em Letras-Libras e ofertá-lo na modalidade a distância para outras instituições públicas federais. No edital de ingresso no curso, a exigência da prioridade das vagas para alunos Surdos, como previa o Decreto nº 5.626/05, foi mantida. Essa decisão político-ideológica por parte dos organizadores, de reserva de vagas para alunos Surdos, foi importante na perspectiva de ampliar a participação e capacitação de professores Surdos, mas também criticada por candidatos não-Surdos, que eram membros da Comunidade e que também buscavam uma graduação na área.

Atualmente, o curso de licenciatura em Letras-Libras é oferecido por quase todas as universidades federais brasileiras. A seguir, apresentamos um quadro das instituições públicas que ofertam a licenciatura em Letras-Libras:

Quadro 2 – Instituições públicas brasileiras que oferecem o curso de licenciatura em Letras-Libras (continua)

Unidade Federativa	Instituição	Nome do curso
Acre	Universidade Federal do Acre – UFAC	Licenciatura em Letras-Libras
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Licenciatura em Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Amapá	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	Licenciatura em Letras-Libras/Português
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Licenciatura em Letras-Libras
Bahia	Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB	Licenciatura em Letras-Libras/Língua Estrangeira
Ceará	Universidade Federal do Ceará – UFC	Licenciatura em Letras-Libras
Distrito Federal	Universidade de Brasília – UnB	Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua
Espírito Santo	-	-
Goiás	Universidade Federal de Goiás – UFG	Licenciatura em Letras-Libras
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Licenciatura em Letras-Libras
Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	Licenciatura em Letras-Libras
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Licenciatura em Letras-Libras
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Licenciatura em Letras-Libras
	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG	Licenciatura em Letras-Libras
	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras
Pará	Universidade Estadual do Pará – UEPA	Licenciatura em Letras-Libras
	Universidade Federal do Pará – UFPA	Licenciatura em Letras-Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos
	Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA	Licenciatura em Letras-Libras
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Licenciatura em Letras-Libras

Quadro 2 – Instituições públicas brasileiras que oferecem o curso de licenciatura em Letras-Libras (conclusão)

Paraná	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Licenciatura em Letras-Libras
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Licenciatura em Letras-Libras
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Licenciatura em Letras-Libras
	Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF	Licenciatura em Letras-Libras
Piauí	Universidade Federal do Piauí – UFPI	Licenciatura em Letras-Libras
Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Licenciatura em Letras-Libras
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Licenciatura em Letras com habilitação em Libras / Língua Portuguesa como Segunda Língua
	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN	Licenciatura em Letras-Libras
	Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA	Licenciatura em Letras-Libras
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas – UFPeL	Licenciatura em Letras-Libras/Literatura Surda
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Licenciatura em Letras-Libras
Roraima	Universidade Federal de Roraima – UFRR	Licenciatura em Letras-Libras
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Licenciatura em Letras-Libras
São Paulo	-	-
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe – UFS	Licenciatura em Letras-Libras
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins – UFT	Licenciatura em Letras-Libras

Fonte: MEC/E-MEC, junho de 2023.

Esse quadro é uma amostra do investimento do Brasil para a educação de seus cidadãos surdos; contudo, não queremos deixar de reconhecer que ainda há ainda muitas melhorias a serem enfrentadas.

Relatos de experiência⁴

Experiência 1: docente Cleide Emília Faye Pedrosa – UFS

Minha experiência no magistério começou ao concluir o curso de Letras-Libras em 1982. Trabalhei em Escola do Estado em Camaragibe, cidade de Pernambuco. Não registrei nenhuma memória de alunos surdos no Colégio. Também não tive experiência com cidadãos surdos ou cidadãs surdas na vizinhança, nem na igreja que frequentava, nem em laços familiares.

Meu primeiro contato foi com a escritura do “Português Surdo”, que uma amiga da igreja de uma outra cidade e um outro estado do Nordeste me apresentou. Ela, uma lutadora pela causa surda, provavelmente no final da década de 1990. Em 2001, comecei o doutorado. Meu pensamento inicial era pesquisar sobre a escritura dos surdos, embora não tivesse nenhuma formação. Contudo, no Programa da UFPE, não havia esse tipo de linha de pesquisa, nem área de concentração.

O fato é que o despertar se apagou por um tempo, os afazeres do doutorado, a coordenação de projeto para a implantação da pós-graduação na universidade em que trabalhava – UFS e ainda o não contato com surdos contribuíram para esse apagamento da luz.

Avanço no tempo e chego ao período de 2009-2014, mudo de Universidade, agora UFRN. Ela foi pioneira no Nordeste para implantação do curso de Letras-Libras. Eu era chefe adjunta do curso de Letras e fiz parte da elaboração do projeto, com ida a Brasília e implantação do curso. Enquanto isso comecei a fazer os primeiros cursos de Libras na ASNAT (Associação de Surdos de Natal), infelizmente nunca cheguei a dominar a Libras para uma comunicação efetiva (também tenho dificuldade com aprendizagem de línguas orais estrangeiras); porém, isso nunca foi um impedimento para desenvolver projetos que envolvessem a luta dos surdos.

Minha prática de magistério com surdos ocorreu quando, em novo concurso, retorno à UFS após me aposentar na UFRN. Começo em agosto de 2014. O novo desafio me motivava. Sou professora de Linguística na graduação, e, nas aulas, temos intérpretes de Libras. Após anos de experiências no Ensino Superior, lido agora com toda uma adaptação de conteúdos e provas. Cursos de reforço e projeto de pesquisa, o primeiro na UFS com aluno surdo como bolsista de IC (Iniciação

⁴ Esses relatos de experiência são inéditos e publicados com anuência de seus respectivos autores e autoras, que, no caso, também o são do capítulo em pauta.

Científica) foi (PVD2955-2015): “As narrativas do eu e as construções identitárias coletivas e individuais do sujeito surdo: foco na escolaridade”. Desde esse projeto, todos os anos apresentamos projetos para investigadores de Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado que envolvem temáticas sobre Surdos e Surdez. Ao todo já tive uma média de 50 alunos surdos cursando as disciplinas que oferto no curso de Letras-Libras; destes, alguns já se formaram e são profissionais na área; outros estão no processo para concluir sua graduação. Outra experiência foi ter aluno surdo como monitor de uma das disciplinas que ministro. Assinalo que, nesse processo, minha maior dificuldade é não usar a mesma língua que eles.

Na pós-graduação, invisto em projeto em defesa dos ideais surdos e de direito de cidadania com quatro dissertações e uma tese defendidas; em andamento, duas dissertações e uma tese. Destaco também um projeto de Pós-Doutorado acompanhado em que contribuimos com pesquisas entre Brasil e Alemanha. Acrescento meu próprio Pós-Doutoramento como Investigadora Visitante na Universidade de Lisboa (2019-2020) com o projeto sobre narrativas surdas do Brasil e de Portugal.

Ainda, continuando, nesse compromisso, ressalto a visita extraordinária à Universidade Gallaudet, maior referência internacional na educação de surdos, cuja língua oficial é a Língua América de Sinais, e ao Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), mais importante referência nacional na educação de surdos, junto com a Universidade Federal de Santa Catarina, a qual também visitei. Outras visitas foram ao CAM (Centro de Atención Múltiple), no México, à Secretaria Especial na Colômbia e à Casa Jacob em Portugal, todos referências na educação especial.

Finalizando, a divulgação científica comprova a efetivação do engajamento com as causas surdas: uma média de 16 artigos, 20 capítulos de livros, uma organização de livro com pesquisadores de 10 países da América Latina. Em eventos científicos, divulgamos a causa surda em países como Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Estados Unidos, Portugal, Espanha, França, Itália, Polônia e Cabo Verde.

Na atualidade, a causa surda me move!!!

Experiência 2: docente Alzenira Aquino de Oliveira – UFS

Meu primeiro contato com pessoas surdas foi como voluntária, na profissão de Assistente Social – primeira graduação, na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Estado de Sergipe (APADA-SE) no ano de 1997. Na época tive a oportunidade de estreitar como usuária da Língua Brasileira de Sinais, aprendendo a língua no dia a dia com os próprios surdos. Ressalto que, nesse tempo, a proposta como prática inovadora na educação dos surdos era a Comunicação Total, quando a língua de sinais ainda não havia conquistado o status de língua, e a comunidade surda vencia quase cem anos de proibição do uso da língua de sinais – fase do oralismo. Na época, as lutas da comunidade surda eram pelo reconhecimento da língua de sinais brasileira, pelo direito à sua escolarização, pela construção, pelo respeito e pela afirmação da cultura surda. Enfim, por direitos de cidadania. Durante esses 27 anos de trajetória, tenho participado ativamente das lutas da comunidade surda, principalmente no estado de Sergipe.

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Lei no 10.436/2002) e com o Decreto no 5.626/2005, a comunidade surda consegue a regulamentação do ensino da Libras, que estabeleceu o perfil dos profissionais que hoje trabalham na educação e inclusão de pessoas surdas. Com o objetivo de atuar em sala de aula com alunos surdos, concluí o curso de licenciatura Letras Português-Inglês em 2002 por identificar que um de seus maiores desafios era (e ainda é) o aprendizado da língua portuguesa.

Durante dez anos atuei como professora da rede pública estadual de Sergipe, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em 2011, em parceria com mais duas professoras também especialistas na área de educação de surdos, implantamos o Laboratório de Línguas para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos e como segunda língua para pessoas ouvintes. Os resultados foram positivos, inclusive contribuindo para o ingresso de surdos na Universidade Federal de Sergipe, bem como em outras universidades e faculdades do estado de Sergipe.

Os estudos e pesquisas sobre a língua de sinais e a educação dos surdos foram sempre uma meta em minha carreira profissional. Em 2013, conquistei o título de Mestre em Letras, com a dissertação *De frente com a prática do ensino de português para surdos: estudo de caso*. Seguindo a linha cronológica, em 2011, com a publicação do Decreto n. 7.612, a proposta de criação dos cursos de Letras-Libras

licenciatura e bacharelado nas universidades federais foi uma importante conquista. Na Universidade Federal de Sergipe, o curso foi implantado em 2013. No ano de 2016, ingressei como Professora Assistente na Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, no curso de Letras-Libras licenciatura, atuando na formação de surdos (e ouvintes) no Ensino Superior. Em continuidade às pesquisas na área, no ano de 2022, chegou a vez de alcançar o doutoramento, sendo o foco da pesquisa os desafios de acessibilidade comunicacional dos surdos no período pandêmico de 2020.

Durante esse tempo de engajamento com a comunidade surda, percebo que as discussões a respeito das metodologias de ensino para surdos têm se intensificado cada vez mais, gerando muitos debates com a intenção de se estabelecer qual a melhor forma para a oferta de sua formação. Pela experiência adquirida no magistério, acredito que nenhuma fórmula milagrosa será a chave para solucionar a inclusão de fato das pessoas surdas na educação ou em qualquer outra área. A necessidade maior é ampliarmos o contato com a língua de sinais em respeito à diversidade linguística e cultural das pessoas surdas.

Destaco que o aluno surdo que ingressa no Ensino Superior superou barreiras de comunicação, atitudinais, econômicas e sociais. É um sujeito que se apropriou de saberes construídos historicamente ao longo de sua escolaridade, assim como qualquer outro, mas não podemos esquecer sua especificidade linguística, que transita entre duas línguas: a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita, em suas interações linguísticas, inclusive em sala de aula.

Entender e, principalmente, contribuir com o processo de inclusão e escolarização de alunos surdos implica colocar em jogo uma multiplicidade de fatores que concorrem e se entrecruzam em variadas instâncias, revelando falhas e contradições dentro do próprio sistema educacional. É preciso buscar alternativas e estratégias para sanar as lacunas existentes nesse processo, pois não se trata apenas da oferta e reserva de vagas, não minimizando a importância destas, pois garantem o acesso do aluno surdo à educação formal; além da acessibilidade, condições de permanência que passam pelo respeito às diferenças cultural e linguística, são essenciais para assegurar a verdadeira inclusão da pessoa surda e seu acesso às informações e a todas as atividades desenvolvidas, sejam elas em sala de aula, sejam na instituição de forma geral.

Nossa luta atual no estado de Sergipe é pela inclusão da Libras no currículo das escolas de Educação Básica para que assim os professores graduados em licenciatura Letras-Libras (curso implantado na UFS há dez anos) tenham garantia

de vagas no mercado de trabalho para atuação e assim a língua de sinais seja difundida e ensinada desde as primeiras séries para surdos e ouvintes.

Experiência 3: docente surdo Glaucio de Castro Júnior- UnB

Nasci em Uberlândia, Minas Gerais, no ano de 1987, que é uma das primeiras cidades no Brasil a reconhecer a profissão de instrutor de Libras como cargo efetivo na Prefeitura Municipal. Com um ano e meio, fiquei Surdo devido ao uso de medicamentos ototóxicos para tratar uma infecção por Hepatite. Tenho graduação –licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, sou graduado na licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Polo da Universidade de Brasília (UnB). Graduado na licenciatura em Letras-Português e respectivas literaturas na Universidade de Brasília (UnB). Sou Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Como Surdo, bilíngue, sinto que é importante mostrar a minha trajetória acadêmica na pesquisa. Fui educado através da filosofia do oralismo, sempre na perspectiva de que palavras ditas, tais como “nunca irei conseguir concluir o Ensino Fundamental”, tivessem valor para aqueles que desacreditavam de meus objetivos. Mas, aliado ao apoio daqueles que acreditam, à minha perseverança e à minha força de vontade, sempre acreditei em minha capacidade e em minhas ações: “eu posso fazer a diferença”.

No ano de 2011, sou aprovado como Professor do Magistério Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), trabalhando com a pesquisa da Linguística da Língua de Sinais, relacionando-a com os estudos da Variação Linguística da Libras, no registro de sinais-termo, produção de materiais didáticos e outras obras lexicográficas em busca da Acessibilidade Linguística no Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras (Núcleo Varlibras), da Universidade de Brasília (UnB) e, atualmente, sou também coordenador do Núcleo de Ensino de Libras (UnBLibras) na Universidade de Brasília. Fui o primeiro coordenador Surdo do curso de licenciatura em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (LSB-PSL) da UnB e sempre busquei contribuir por meio da extensão na formação de discentes Surdos e não-Surdos. Atualmente, sou vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da UnB, com a orientação de discentes no Mestrado, e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da UnB, com a orientação de discentes no Mestrado e Doutorado.

Ainda em 2011, fui aprovado para o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB). Em minhas comunicações e interações nos diversos espaços geográficos e sociais, percebi a importância de analisar e descrever o processo de criação e formação de sinais em Libras, bem como o uso de sinais diferentes para um mesmo referente.

Estudar e entender como as línguas estão organizadas e como funcionam possibilita compreender os processos linguísticos da variação linguística em Libras, contribui para discussões e interação para uma efetiva comunicação em Libras e incita a seguinte pergunta: qual o papel da variação linguística no desenvolvimento e no enriquecimento do léxico? E as pesquisas resultaram na elaboração da tese *Projeto Varlibras*, defendida em 2014, que já tem obtido alguns frutos, como o prêmio UnB – Teses e Dissertações de melhor tese na área de Linguística, sendo eu o primeiro Doutor Surdo da Universidade de Brasília. Com essa conquista, tive vários projetos aprovados, contemplados com recursos públicos, editais do Ministério da Educação (MEC), do Ministério da Justiça (MJ), da Fundação de Apoio e Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), em parceria com o Ministério da Saúde (MS), e do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB).

Experiência 4: docente Neemias Gomes Santana– UnB

Minhas experiências vivenciadas como membro da Comunidade Surda, e atualmente como pesquisador, iniciaram-se no ano de 1996 na comunidade da cidade de Salvador, Bahia. Naquela época, eu me apaixonei pela Libras e pelos Surdos logo no primeiro contato. A partir de 1996, passei a frequentar escolas de Surdos (Wilson Lins) e a Associação Sons no Silêncio (AESOS); frequentar também o Centro de Surdos da Bahia (CESBA), que é a associação de Surdos do Estado, uma das primeiras a serem criadas no Brasil, fundada oficialmente em 1979; a frequentar lugares e pontos de encontro de Surdos na cidade de Salvador (igrejas, praças públicas, campeonatos esportivos). Fui me identificando com essa Comunidade e me tornando fluente e visto como um grande aliado para eles.

Nesse período de convivência com os Surdos, tive a oportunidade de vivenciar a realidade social em que muitos surdos estavam inseridos, além da falta de acessibilidade e compreensão da sociedade sobre o seu modo de ser e estar no mundo. Naquela época, década de 90, começava-se a falar em inclusão para todos, mas a Libras ainda nem era reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão dos surdos” (BRASIL, 2002). Isso acarretava uma situação de completa exclusão, já que eram poucos os tradutores-intérpretes de Libras disponíveis para

eles. O ensino da língua era realizado por meio de imersão direta na comunidade, sem estruturação, sem remuneração e sem nenhum tipo de material didático. Todo esse cenário provocou no pesquisador a reflexão sobre o que poderia ser feito para, de alguma forma, contribuir no sentido de melhorar o bem-estar social de cidadãos brasileiros esquecidos pelo Estado.

Tive a honra de ter sido aprovado nesse vestibular e cursar durante quatro anos, junto com outros 49 colegas Surdos e não-Surdos do Polo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a licenciatura em Letras-Libras, sendo a primeira turma da América Latina a obter o título de licenciados em Letras-Libras no ano de 2010.

Nesse curso de licenciatura, atuei como tradutor-intérprete de Libras no Polo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao mesmo tempo que era aluno do curso de 2006 a 2010. Na segunda turma do curso (2008-2012), atuei também como tutor presencial da turma de bacharelado em Letras-Libras, que, diferente da licenciatura, formava tradutores-intérpretes de Libras. Em 2011, fui aprovado como docente da disciplina Libras em concurso público do Magistério Superior na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde permaneci como professor até o ano de 2016, quando fui aprovado em novo concurso, agora na Universidade de Brasília (UnB), sendo atualmente membro do corpo docente do curso de licenciatura em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (LSB-PSL).

Tenho sólida e extensa experiência como tradutor-intérprete e formador de tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Me identifico especialmente com os Estudos da Tradução, o ensino do Sign Writing – a escrita da Libras, bem como com pesquisas que tematizam Tradução, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Sinalizadas como segunda língua (L2), Estudos Culturais e Análise Crítica do Discurso.

Experiência 5: discente Juliana Barbosa Alves– UFS

Minha experiência com os surdos teve início na graduação de Letras-Libras na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2018. Na minha turma, tinham duas alunas surdas. Na convivência com essas colegas surdas, tive conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos surdos através de suas histórias de vida.

Nessa convivência com os surdos do curso de Letras-Libras, inclusive com colegas surdos de outras turmas, pude vivenciar e compartilhar as dificuldades de acessibilidade e de compreensão daqueles que têm a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua oral, na forma escrita, como segunda língua (L2).

Testemunhei também situações de luta e perseverança no que se refere à reivindicação de direitos e respeito à sua especificidade linguística. Com isso, surgiu o interesse pela pesquisa de aprofundar meus estudos sobre essa temática.

Entre os anos de 2018 e 2021, participei de projetos de Iniciação Científica. Em 2018-2019, pesquisei sobre os discursos da comunidade surda na rede social Facebook acerca do tema da redação do Enem 2017. Em um segundo momento da Iniciação Científica, em 2019-2020, trabalhei com discursos de surdos em redações de vestibular para o curso de Letras-Libras da UFS, e, em 2020-2021, em outro trabalho de Iniciação Científica, analisei narrativas do eu de surdos discentes do curso de Letras-Libras da UFS.

Essas pesquisas de Iniciação Científica foram amplamente divulgadas, fato que acredito corroborar a visibilidade da causa surda em artigos, capítulos de livros, anais de eventos, além de apresentações em eventos nacionais e internacionais.

Os resultados desses trabalhos iniciais me motivaram a seguir na pesquisa e trabalhar com a temática dos estudos surdos, o que me trouxe para a pós-graduação. Hoje faço mestrado e desenvolvo uma pesquisa com a temática dos estudos surdos, a saber, *Narrativas do eu: construção identitária de atores sociais surdos sob as lentes da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso*. Para finalizar, atualmente, sinto-me engajada, diante da experiência compartilhada com os surdos e suas causas, a prosseguir estudando, divulgando, pesquisando sobre essa temática com compromisso ético, social e solidário.

Conclusão

Uma reflexão sobre a educação de surdos no Ensino Superior que considera as particularidades dos alunos surdos, como por exemplo o respeito à identidade e à cultura surda, assim como sua subjetividade, conduz a caminhos em que o processo educacional procure alternativas para o desenvolvimento de métodos que atendam às suas peculiaridades e viabilizem não apenas o seu acesso, mas também garantam a sua acessibilidade comunicacional, a sua permanência, o seu desenvolvimento e a sua formação profissional.

A investidura, deste capítulo, consiste em um esforço acadêmico e social para, de alguma maneira, contribuir com a inclusão das pessoas surdas através da inclusão educacional no Ensino Superior. As experiências profissionais aqui registradas através das práticas vivenciadas pelos docentes e pela discente transmitem a mensagem de que que é preciso reestruturarmos as relações entre surdos e ouvintes, reconhecendo não

apenas a condição bilingue do ser surdo com suas diferenças e potencialidades, mas também respeitando e considerando a surdez como diferença política engajada num processo cultural, como destacam os Estudos Surdos. Para isso, é imprescindível o entendimento de que a língua de sinais desempenha um papel importantíssimo, sendo protagonista para aquisição de conhecimentos e fortalecimento da cultura surda.

Referências

- BERTAUX, D. **Les récits de vie**: perspective ethnosociologique. 3. ed. Paris: Armand Colin, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BRASIL. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. 2011. Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.
- COSTA, L. R.; SANTOS, Y. G. dos. O “relato de vida” como método das ciências sociais: Entrevista com Daniel Bertaux. **Tempo Social**, v. 32, n. 1, 2020, p. 319-346.
- CASTRO JÚNIOR, G. de. **Variação regional lexical na Língua de Sinais Brasileira**: inteorizando a prática educativa. Projeto de Iniciação Científica desenvolvido na UnB. 2009.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, n. 19, v. 46, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPFR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt#>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- LANE, H. **A Máscara da Benevolência**: Desativando a Comunidade Surda. Tradução de Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- LEITE, L. de S.; CABRAL, T. B. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57605>. Acesso em: 22 maio 2023.
- MARTÍNEZ RUIZ, H.; ONTIVEROS, L. B. **Metodología de la investigación social I**. Santa Fé, México: Cengage Learning Editores, S. A. de C. V., 2016.
- MUNIZ, K. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **D.E.L.T.A.**, n. 32, v. 3, p. 767-786, 2016.
- OLIVEIRA, E. de; ALVES, A. F. Uma Análise Literária sobre o Conceito de Cultura. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, Centro de Ensino Superior de São Gotardo, n. XI, p. 01-18, jan./jun. 2015. ISSN

2237-3098. Disponível em: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura>. Acesso em: 1º jun. 2023.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, Edição Especial n. 2, p. 17-31, 2014.

PROMETI, D.; CASTRO JÚNIOR, G. EAD e o Ensino de Libras: O caso da Universidade de Brasília – UnB. **Revista da FAEEBA** – Educação e contemporaneidade, v. 24, n. 44, p. 161-178, 2015.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. Alternativas de formações profissionais no campo da surdez. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDEZ, 8., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** INES, Rio de Janeiro, 2005.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES, J. R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900)**: problematizações sobre pastorado e a biopolítica na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018.

SANTOS, J. L. O que é Cultura. 14. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. M. de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268273268.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

Inclusão educacional: desafios e possibilidades de conviver com as diferenças

Fabiane Valcarenghi Luiz*

Introdução

O presente trabalho abordará a temática inclusão educacional, devido ao crescimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) presentes no ambiente escolar.

Torna-se indispensável e necessário cada vez mais aprofundarmos sobre esse tema, o foco deste estudo consiste em analisar como as escolas devem preparar-se para receber esses alunos, proporcionando as adequações necessárias ao ambiente escolar, de modo a garantir a permanência desses alunos e uma educação igualitária a todos.

Em acordo com Beauclair (2007) a inclusão é o movimento humano de celebrar a diversidade, envolvendo o sentimento de pertencer, de fazer parte de, é a valorização da diferença e a busca de uma cidadania ativa construtora de qualidade de vida para todos.

O presente trabalho, pelo qual a temática inclusão educacional foi escolhida é devido a minha trajetória, onde há cinco anos atuo como profissional de apoio na educação especial. A inclusão educacional é um tema presente no contexto escolar, faz-se necessário conhecermos, falarmos e aprofundarmos cada vez mais sobre esse assunto tão importante, indispensável e benéfico.

O Brasil se destaca nas últimas décadas pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, e fundamentado no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na articulação entre direito à igualdade e à diferença, os quais abriram caminhos a partir dos anos de 2000 para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos e com a política de inclusão nos anos de 2008 esse processo se ampliou.

* Graduada em Pedagogia EaD/UAB pela Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: fabivalcarenghi83@gmail.com

A escola inclusiva deve acolhê-los independente da sua classe social, necessidades físicas e psicológicas, assegurando a todos os alunos a igualdade de oportunidades educativas.

Assim, o objetivo geral deste estudo refere-se a refletir e analisar sobre o trabalho docente no âmbito da inclusão educacional, com a finalidade identificar os principais desafios, dificuldades, dúvidas e anseios em relação trabalho docente com alunos com NEEs, e como as escolas devem preparar-se para receber esses alunos com NEEs proporcionando as adequações necessárias ao ambiente escolar.

Para atender ao nosso objetivo geral enumeramos alguns objetivos específicos, sendo eles: analisar e descrever as principais dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula e a importância das adaptações físicas, estruturais e estratégias pedagógicas feitas no ambiente escolar para proporcionar o processo de inclusão educacional dos alunos com NEEs.

O processo de inclusão é de responsabilidade de todas as pessoas que fazem parte da sociedade, e na escola esses alunos podem expressar suas ideias livremente, construindo conhecimentos e se desenvolvendo como cidadãos nas suas características e diferenças.

Ainda falta comprometimento por parte das instituições, da sociedade em geral, do poder público para colocar em prática essa teoria. Portanto, espera-se que o presente trabalho possa despertar reflexões a respeito da importância das adaptações necessárias no ambiente escolar, para promover o processo de inclusão educacional.

Caminhos metodológicos

A metodologia utilizada foi feita através de uma pesquisa qualitativa na forma de estudo de caso. Gil (2007, p. 58) conceitua o estudo de caso como um estudo aprofundado sobre objetos que podem ser um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno e que pode ser aplicado nas mais diversas áreas do conhecimento.

O estudo de caso permite, conforme Gil (2007), que o objeto estudado tenha preservada sua unidade, mesmo que ele se entrelace com o contexto onde está inserido; que sejam formuladas hipóteses e teorias; e permite a explicação de variáveis em situações ainda que complexas.

De acordo com Richardson (1999), os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Skinner, Tagg e Holloway (2000) descrevem que as técnicas

qualitativas focam a experiência das pessoas e seu respectivo significado em relação a eventos, processos e estruturas inseridos em cenários sociais.

Buscando responder o problema em estudo e atingir os objetivos dessa investigação, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, sendo utilizado como procedimento metodológico para coletar os dados: o estudo de caso, onde foi disponibilizado um questionário online, pelo google forms, compartilhado pelo whatsapp para seis docentes da rede regular de ensino, o referido questionário se encontra em anexo.

Para realização deste estudo participaram seis docentes da rede regular de ensino, os quais foram escolhidas, devido atuarem ou já terem atuado com alunos com (NEEs) em sala de aula, como trabalho como profissional de apoio na educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dagoberto Barcellos, localizada na BR 392 KM-74, Caieiras, no município de Caçapava do Sul, e a inclusão educacional é um tema presente no contexto da escola, achei pertinente escolher docentes que atuam na referida escola para responderem e participarem do estudo.

Valorizando as singularidades, sem excluir

Ao falar da educação inclusiva, é crucial resgatar o histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um modelo de avanço educacional. Ao longo da década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se mobilizaram em torno desse tema, resultando na publicação de importantes documentos, ganhando maior consolidação a partir da Declaração de Salamanca em 1994, a qual destaca que a escola deve adaptar-se as necessidades dos alunos, respeitando e valorizando as singularidades de cada sujeito, considerando que a educação é um direito universal.

Segundo Rodrigo Mendes (2020), referência na promoção de práticas inclusivas, três fatores fundamentais sustentam e qualificam a realização desse direito: a garantia do convívio, o acesso ao mesmo currículo e, por fim, a existência de altas expectativas para todos os estudantes.

O primeiro é a garantia de convívio, de interação do estudante com deficiência com o restante da comunidade escolar, na medida em que essa interação é um ingrediente fundamental para que o aluno seja desafiado e possa desenvolver o máximo de seu potencial.

O segundo fator é a garantia de acesso ao mesmo conhecimento, ou seja, ao mesmo currículo. O fato de um estudante ter uma deficiência não pode servir

de desculpa para que ele seja privado conteúdo na sua íntegra, mesmo que isso envolva flexibilizações ou diversificações de estratégias pedagógicas. O terceiro fator destaca sobre a existência de altas expectativas para todos os alunos, independentemente de suas particularidades (Mendes, 2020).

A letra da lei diz que os alunos com NEEs devem ser matriculados e frequentar turmas de ensino regular, porém na realidade nem sempre essa inclusão acontece de fato, seja por falta de conhecimento, formação do professor no assunto ou até mesmo por medo e insegurança da família. Esse é o primeiro ponto que deve ser avaliado, a formação dos professores para trabalhar com uma educação inclusiva e também a família deve ser acolhida pela escola para que não se sinta insegura e acabe por atrapalhar no processo.

Como afirma Ropoli *et al.* (2010, p. 7):

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção de eleitos para frequentar escolas produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento, expressam suas ideias livremente, participando ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvendo como cidadãos nas suas diferenças, e a inclusão educacional impõe uma escola em que todos os alunos que estão inseridos, possam participar ativamente do processo escolar, seguindo suas capacidades, e que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas, sendo assim a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas e educacionais e a aplicação de alternativas compatíveis com a inclusão, à imediata adoção dessas novas práticas não é um processo tão fácil, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula, e cada escola ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas.

São inúmeras as tendências pedagógicas que, historicamente, influenciam os processos de ensino e aprendizagem e interferem nas práticas educacionais escolares, na formação docente e na sala de aula. Resgatar e refletir essas tendências contribui para a identificação de suas manifestações nas práticas

diárias dos professores a fim de melhorar a qualidade no aprendizado dos alunos. Compreender a inter-relação com os processos de ensino que explicam a aprendizagem são essenciais para uma prática educacional atualizada e eficaz (Prestes, 2015, p. 17).

Compreendemos que o processo de inclusão é de responsabilidade de todas as pessoas que fazem parte da sociedade, devendo haver a conscientização de todos para que a pessoa se sinta incluída, estando junto, fazendo parte desse contexto, e para isso realmente acontecer são necessárias algumas adaptações específicas tornando possível a inclusão em um sistema educacional, elas são de formas gradativas porque requerem modificações físicas, estruturais, aquisição de equipamentos, capacitação de professores e todos os demais profissionais que compõem o ambiente escolar, sendo necessário um planejamento estratégico com metas objetivas e realistas, ações conscientes tanto pelo município, como pela escola para a construção de um sistema educacional inclusivo.

Convivendo com as diferenças, [devemos] aprender a respeitá-la, superar preconceitos e eliminar o pressuposto moral da piedade da generosidade e benemerência que impedem de ver as potencialidades e possibilidades que o outro, considerada como diferente, tem a desenvolver, aprender e ensinar (Roth, 2006, p. 41).

Conforme o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo (Brasil, 2008). O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às NEEs, garantindo a eles:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;

- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação Intersetorial na implementação das políticas públicas.

Não há aprendizagem, se não houver um ensino competente, e para que aconteça essa transmissão de conhecimentos, tornando-se eficiente e produtivo é necessário considerar as características e individualidades de cada aluno.

Reconhecer a diversidade existente entre os alunos de uma classe, determinando que eles recebam uma educação de acordo com suas características, uma vez que incrementa as possibilidades de aprendizagem para todos (Ferreira/Inclusão, 2005, p. 11).

Sabemos que algumas vezes há falas preconceituosas, por parte da sociedade, dos educadores e até mesmo da escola em receber esses alunos com NEEs alegando que vão atrapalhar a aprendizagem dos demais da classe.

Várias revisões recentes demonstram que, na maioria dos casos, os impactos sobre alunos sem deficiência que são escolarizados em uma sala de aula inclusiva são neutros ou positivos. Em 2007, pesquisadores da Universidade de Manchester, na Inglaterra, fizeram uma análise sistemática de um conjunto de estudos que focavam no que acontece com alunos sem deficiência em salas de aula inclusivas.

Baseados na pesquisa de 26 estudos conduzidos nos Estados Unidos, na Austrália, no Canadá e na Irlanda, os autores descobriram que grande parte (81%) dos alunos sem deficiência que estavam na mesma sala de aula de estudantes com deficiência não sofreu prejuízo (58% dos estudos) ou até obtiveram efeitos positivos (23% dos estudos) sobre o seu desenvolvimento acadêmico (Kalambouka; Farrell; Dyson; Kaplan, 2007).

Em relação aos benefícios da inclusão educacional há forte evidência de que os alunos com deficiência se beneficiam academicamente da educação inclusiva. Os impactos acadêmicos da inclusão têm sido estudados em muitos aspectos, com diferentes populações de alunos em todo o mundo. Várias revisões sistemáticas da literatura de pesquisa acadêmica indicam que estudantes com deficiência que foram educados em classes de educação regular superaram academicamente seus pares que foram educados em ambientes segregados (Baker; Wang; Walberg, 1995; Katz; Miranda, 2002), mas essas mudanças não acontecem por Decreto e nem por acaso, devem fazer parte da vontade política de todo o coletivo da escola, devendo ser explicitado em seu Projeto Político Pedagógico e entendido através de uma gestão escolar democrática.

Os sistemas de ensino nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as NEEs de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, incluindo instalações, equipamentos e mobiliários e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

Para Carvalho (2006), para que aconteça a inclusão educacional não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se à disposição do aluno. Com o uso de diferentes estratégias de ensino, de uma metodologia diversificada que o professor poderá tornar a sala um espaço mais interativo e que respeite as especificidades de cada sujeito.

Ainda que este conceito esteja evoluindo, nesse momento pode ser muito útil considerá-lo como um agente de mudança conceitual. Especialmente, quando defende que não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar plenamente da vida escolar e social da comunidade escolar. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar todos os alunos e não somente os considerados “educáveis”. Por isso, a inclusão assume que a convivência e a aprendizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos, não somente as crianças rotuladas como diferentes (Ferreira/Inclusão, 2005, p. 11-12).

As escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades educacionais de todos os alunos. Nessa perspectiva, não apenas pessoas com deficiências seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Ao discutir a escola inclusiva, Carvalho (2004, p. 115) destaca algumas das inúmeras funções de uma escola que busca se enquadrar nessa perspectiva de educação:

- desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;
- criar vínculos mais estreitos com as famílias,

levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas; - estabelecer parcerias com a comunidades em intenção de usufruto de beneficiar apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos; - acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar; - operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender; - respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem; - valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade.

O processo de aprendizagem de cada criança é singular: as necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada estudante são únicos.

Modelos de ensino que pressupõem homogeneidade no processo de aprendizagem e sustentam padrões inflexíveis de avaliação geram, inevitavelmente, exclusão.

A humanidade demonstra através dos tempos uma história de preconceitos e discriminação que, vem gerando, por muitas décadas, movimentos de exclusão em todos os níveis da sociedade. A exclusão social vem desde a antiguidade, onde mulheres, estrangeiros, deficientes e demais pessoas consideradas fora do que é normal pela sociedade eram excluídas, mas o fenômeno na época era tido como natural. A crise econômica mundial, que ocorre na idade contemporânea, da evidência à pobreza, tornando a exclusão social com maior visibilidade e força. Mais tarde, os efeitos dessa exclusão despontam, gerando desemprego prolongado onde muitos passam a ser socialmente excluídos. Nesta época, a exclusão passa a ser tema centralizador nos diversos meios da sociedade. A exclusão ocorre devido a práticas e valores da cultura que orientam as ações do homem. É o resultado de um processo histórico de construção de valores morais por parte das diferentes culturas. Este movimento do que é normal/anormal, também parte para a educação e provoca movimentos no contexto escolar. A escola no seu percurso histórico se caracterizou como uma educação seletiva em que grupos minoritários tinham privilégios.

Entretanto, sabemos que a escola pode ter um papel fundamental na construção de valores que auxiliam os membros da sociedade em geral a pautar sua vida pessoal e coletiva no respeito pelas diferenças, provocadoras de exclusão, criando condições para que na prática cotidiana haja principalmente mais tolerância, ajudando assim, os alunos a levarem em consideração os pontos de vista do outro.

A partir de meados do século XX com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência surge a nível mundial o desafio de uma sociedade inclusiva (Inclusão – Revista Da Educação Especial, 2010, p. 20).

A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Vivemos em uma época em que é possível ser diferente, mas não é possível viver e demonstrar a diferença, e isto é percebido no momento em que uma sociedade que luta por liberdade de expressão discrimina pessoas em razão de diferenças de características intelectuais, físicas, culturais, sexuais, sociais, linguísticas, discriminando ainda as pessoas que não vão às aulas porque trabalham e também aquelas que de tanto repetir desistiram de estudar, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

Para Mills (1999, p. 25) o princípio que rege a educação inclusiva é: “o de que, todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças”.

Aprender juntos não significa que todos irão aprender ao mesmo tempo, mas sim que cada aluno é igualmente importante e tem seu potencial, o fato de estarem todos juntos em uma escola regular traz benefícios para todos tanto para alunos com deficiência, como os sem deficiência, onde poderão ter o privilégio de conviver com as diferenças, se desenvolvendo a partir da interação com a diversidade tendo a oportunidade de vivenciar verdadeiros momentos de colaboração, ajuda mútua e solidariedade, tão necessários em nossos dias, e os educadores tem a possibilidade de se reinventar a cada aula, sendo criativos na sua maneira de transmitir o conhecimento.

De fato, todos devem fazer parte, do Sistema Educacional inclusivo onde deve ser proibido a utilização de práticas discriminatórias para que se garanta igualdade de oportunidades. Discriminação que, muitas vezes, acontece em condutas veladas que frustram e que negam ou restringem o direito de acesso a um direito que é de todos.

O movimento em favor da inclusão tem como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Significa que, todos os alunos têm o direito de frequentar a escola regular onde toda diversidade deve ser valorizada, e a construção de aprendizagem deve ser oferecida a todos, no mesmo espaço escolar com oportunidades iguais.

Incluir vem do latim *includere*; que significa compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar entre outros;

pertencer juntamente com outros. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou.

A inclusão de alunos com deficiência em classe comum não acontece como um passe de mágica é uma conquista que tem que ser feita com muito estudo, trabalho e dedicação de todas as pessoas envolvidas no processo: aluno com deficiência, aluno sem deficiência, família, professores e comunidade escolar.

A estabilidade é algo que buscamos frequentemente, pois ela nos dá segurança. Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causam muita desestabilidade e resistência (Minetto, 2008, p. 17).

Para a maioria dos profissionais que atuam em nossas escolas hoje, é difícil entender a possibilidade de se fazer inclusão. Essa resistência é aceitável e compreensível, diante do modelo pedagógico-organizacional conservador que vigora na maioria das escolas. Poucos são os profissionais que se arriscam a encarar a ideia de ministrar um ensino inclusivo em uma sala de aula de cadeiras enfileiradas, um livro didático aberto na mesma página, uma só tarefa no quadro e uma só resposta válida e esperada nas provas.

Com certeza, o medo da mudança, de abandonar o que por muito tempo nos dá segurança pode causar um certo receio, fazendo com que a educação inclusiva não consiga ainda se configurar totalmente na educação brasileira como uma proposta que verdadeiramente corresponde a uma luta por uma escola que não discrimina e não exclui nenhum aluno, conseguindo assim ser justa e para todos.

Discussão e análise dos dados:

Vejamos maiores informações sobre as docentes participantes do estudo no quadro a seguir:

Quadro 1 – Participantes do estudo

Nome *	Área de formação acadêmica	Atuação (Séries)	Tempo de Docência	Tempo de atuação em docência com alunos com (NEES)
B. J	Graduada em Ciências Biológicas	Anos finais do Ensino Fundamental	21 anos	15 anos
T. E	Graduada em Pedagogia	3º ano	28 anos	5 anos
P. K	Graduada em Educação Especial- Licenciatura Plena	AEE	9 anos	6 anos
F. A	Graduada em Pedagogia e pós em psicopedagogia	1º ano	28 anos	22 anos
L. L	Graduada em Pedagogia e Área da Educação	Vice- diretora da escola no momento	28 anos	9 anos
A. M	Graduada em Pedagogia	2º ano	22 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora /*os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes do estudo.

Agora discorreremos acerca dos resultados e da discussão teórica dos dados coletados. Por meio dos questionários aplicados às docentes participantes, que serviram de base para a análise e considerações sobre a problemática em pesquisa foi possível compreender aspectos relevantes para o estudo em questão, como a importância da formação continuada adequada para os docentes, a significância da interação entre a família e a escola, e a preocupação das docentes em fazer com que todos os alunos desenvolvam as habilidades necessárias.

Os questionários aplicados tinham como objetivo principal refletir e analisar sobre o trabalho docente no âmbito da inclusão educacional, com a finalidade identificar os principais desafios, dificuldades, dúvidas e anseios em relação trabalho docente com alunos com NEEs, buscava ainda analisar a importância do papel do docente nesse contexto e a relevância da interação entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEEs.

Inicialmente as docentes participantes foram solicitadas a responder questões sobre sua formação acadêmica, tempo de docência e tempo de atuação com alunos com NEEs, com base nas respostas obtidas todas as docentes já atuaram com alunos com NEEs em sala de aula.

Buscou-se saber como elas percebiam o processo de inclusão educacional de alunos com NEEs na escola regular, a maioria concordaram que os principais desafios são a falta de experiência dos docentes que recebem esses alunos, no sentido de não terem uma formação adequada para atender às suas reais necessidades, sentem medo do fracasso e que o fato da escola receber alunos com NEEs não a torna inclusiva, muitas vezes o aluno só está integrado em sala de aula, mas a inclusão não ocorre de forma efetiva.

Observa-se que não basta apenas uma escola oferecer matrícula aos educandos com NEEs, pois a inclusão vai além do direito há matrícula. A falta de uma formação continuada de qualidade aos docentes abordando o processo de inclusão educacional se faz necessário para proporcionar aos alunos com deficiência, uma educação qualitativa, respeitando a especificidade de cada aluno incluso. Com vistas à formação continuada, Correia destaca:

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam que tipo de estratégia deve ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (Correia, 2008, p. 28).

Além destes aspectos, também foram questionadas a responder se já haviam participado de algum curso específico para trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) e se a escola em que trabalha incentiva a participação em cursos específicos, as seis participantes responderam que a escola incentiva a participação em cursos disponibilizados pelo município e a maioria respondeu que já participaram de algum curso, seminário ou colóquios de educação inclusiva, que foram proveitosos, mas que na prática a realidade é bem diferente na maioria das vezes o que é foi aprendido na teoria não se aplica em sala de aula, pois, cada aluno é único.

Analisa-se, que a falta de uma formação não adequada dificulta a aprendizagem dos alunos com NEEs e muitas vezes, deixa os docentes sem saber o que fazer para assegurar o direito desses alunos inclusos. Sabe-se que as leis sobre inclusão social no

Brasil sempre serviram de modelo para o mundo, mas na prática, os alunos nem sempre são incluídos nas turmas democraticamente, sem considerar o espaço físico, os recursos adaptados às necessidades dos mesmos, e as estruturas arquitetônicas que muitas vezes é precária ou inexistente em algumas escolas. As escolas para se tornarem inclusivas necessitam de docentes e auxiliares de classe com formação continuada voltada às necessidades dos educandos com limitações específicas de aprendizagem, pois sabemos, o quanto é significativo compreendermos a diversidade na teoria, para fazer a diferença na prática, onde ambas devem atuar juntas no processo de ensino-aprendizagem (Teoria x Prática).

De acordo com Bergamo (2009, p. 61):

A escola inclusiva necessita de professores qualificados e capazes de planejar e tomar decisões, refletir sobre a sua prática e trabalhar em parcerias para responder respostas adequadas a todos os sujeitos que convivem numa escola. Portanto não basta a titulação. A formação dos profissionais é essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que a tarefa de ensinar implica.

Provavelmente, a formação continuada pode favorecer a implementação da proposta da inclusão educacional, no entanto necessita estar associada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do docente, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a realização dessas mudanças.

As docentes participantes também foram solicitadas a responderem questões acerca dos seguintes aspectos: se a escola em que você trabalha disponibiliza recursos pedagógicos específicos para se trabalhar com a inclusão de alunos com NEEs e você busca, em sala de aula, utilizar propostas pedagógicas que atendam as reais necessidades e especificidades dos alunos com NEEs, todas as docentes participantes responderem que há na escola alguns recursos como jogos pedagógicos disponibilizados junto à sala do AEE, e a maioria faz o uso de atividades adaptadas, materiais concretos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEEs. A este respeito Blanco argumenta que:

Uma escola para a diversidade implica o aproveitamento máximo dos recursos materiais e humanos disponíveis e sua organização adequada. É preciso chegar a acordo sobre os critérios que devem orientar a seleção, a aquisição e a

elaboração de materiais que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos da escola (Blanco, 2004.)

As professoras que contribuíram com a pesquisa também foram solicitadas a opinarem sobre a relevância da interação entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEEs, todas as docentes concordaram que é muito importante a interação entre família e escola, que devem ser criados vínculos e parcerias, formando uma rede de apoio, pois a família é a base nesse processo, o relato do cotidiano desses alunos é o início do planejamento da melhor forma para poder organizar o cotidiano almejando o sucesso escolar desses alunos, em relação a isso Stainback reforça:

Apenas com o estabelecimento de uma boa relação entre escola e família é que as propostas educacionais relativas à formação de cidadãos nos dias de hoje poderão acontecer. Para que a inclusão seja bem sucedida, as diferenças dos alunos devem ser reconhecidas como um recurso positivo. As diferenças entre os alunos devem ser reconhecidas e capitalizadas para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os alunos da classe consequentemente a educação inclusiva torna-se um meio privilegiado para alcançar a inclusão social, algo que não deve ser alheio aos governos e estes devem dedicar os recursos econômicos necessários para estabelecê-la. Mais ainda, a inclusão não se refere somente ao terreno educativo, mas o verdadeiro significado de ser incluído (Stainback, 1999).

Ao serem indagadas sobre os principais desafios, questões, dificuldades, dúvidas e anseios em relação ao trabalho docente com alunos com NEEs, a grande maioria concordou que é a falta de preparo dos docentes, a dificuldade em desenvolver planos adaptados, fazendo com que o aluno esteja incluso na turma, e não apenas integrado, algumas relatam grande preocupação em fazer com que todos os alunos desenvolvam as habilidades necessárias, pois é preciso ter cuidado para que o aluno incluso não se torne o centro das atenções. Assim sendo, é importante que o docente promova diferentes práticas de ensino e avaliação dos conteúdos, o que se mostra um desafio, como destacam Silva e Leite (2015).

Gerir turmas inclusivas não é um processo fácil, mas só se poderá falar verdadeiramente em inclusão quando esta não se restrinja a uma mera socialização e abranja formas de adequação curricular que procurem assegurar o acesso de cada um dos alunos ao currículo comum (Silva; Leite, 2015, p. 46).

Percebe-se que a falta de preparo dos docentes é um obstáculo, mas não um fator determinante para impedir a inclusão dos alunos com NEEs nas classes regulares, assim faz-se necessário que os docentes encontrem e realizem da melhor forma as adaptações curriculares necessárias, conforme as necessidades e particularidades de cada um para que todos consigam as condições necessárias e possam, a partir de suas potencialidades, ter acesso ao currículo.

Para finalizar as docentes foram questionadas sobre quais são as recomendações dariam para o docente que vai atuar em sala de aula com o aluno com NEES, as recomendações citadas foram conhecer as especificidades dos seus alunos, e não levar em conta somente suas dificuldades e sim suas habilidades, buscando sempre por conhecimento, leituras e formações, demonstrando tranquilidade para trabalhar com aluno e comemorar todas as habilidades adquiridas, mesmo que pequenas, assim o trabalho fica mais leve e prazeroso.

Cubero e Moreno (1995) refletem sobre essa questão, dispendo:

A conduta do professor em relação aluno será determinante para o autoconceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo, dependem, em grande parte, dos componentes que percebe que o professor mantém em relação a ela. Uma atitude continuada e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um aluno potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos (Cubero; Moreno, 1995, p. 255).

Destaca-se a importância da conduta do docente em relação ao aluno, sabe-se que o docente é o responsável pela turma, tornando-se muito importante que esteja preparado e capacitado para acolher e trabalhar com todos os alunos, promovendo a autoconfiança, fortalecendo laços de amizade, para que saibam respeitar o espaço do outro.

Através desse estudo foi possível reafirmar o quanto é extensa e importante a discussão sobre a inclusão educacional, sabemos que é dever de todos lutar pelos direitos que foram conquistados historicamente, contribuindo para uma educação libertadora promovendo uma sociedade mais justa, inclusiva e humana.

Considerações finais

Ao término deste estudo que teve como objetivo refletir e analisar sobre o trabalho docente no âmbito da inclusão educacional, com a finalidade de identificar os principais

desafios, dificuldades, dúvidas e anseios em relação trabalho docente com alunos com NEEs, e como as escolas devem preparar-se para receber esses alunos com NEEs proporcionando as adequações necessárias ao ambiente escolar.

Destaco que todas as etapas deste estudo foram de grande relevância para a compreensão do tema proposto, pois proporcionaram conhecimentos importantes sobre a inclusão educacional de alunos com NEEs em escolas regulares.

Durante a pesquisa bibliográfica, foi possível conhecer o processo histórico da educação inclusiva e sua reorganização, já o estudo de caso através das respostas obtidas pelas docentes participantes, foi possível conhecer os principais desafios presentes na educação de alunos com NEEs e as dificuldades que os docentes encontram para atender às reais necessidades desses alunos, e ainda abordar a questão da importância da formação continuada específica sobre a inclusão educacional para os docentes.

Foi possível também observar que o papel do docente no processo de inclusão educacional de NEEs é de fundamental importância, sendo necessário o docente estar sempre buscando novos conhecimentos, se reinventando a cada dia promovendo novas práticas pedagógicas com metodologias diversificadas levando em conta e valorizando as especificidades de cada aluno, buscando despertar o interesse dos alunos de diversas maneiras para transmitir o conhecimento, outro aspecto que não podemos deixar de destacar o quanto é importante a relação entre a família e escola, devendo ser formado uma rede de apoio entre ambos para obter os melhores resultados nesse processo.

Conclui-se que, diante do perfil do quadro de docentes que participaram do estudo apresentado, são profissionais experientes e que estão preocupados com a formação integral de todos os seus alunos.

Sabemos que a inclusão educacional de alunos com NEEs não acontece com um passe de mágica, todo dia é um novo desafio, são novas conquistas que são feitas e valorizadas através de muito estudo, dedicação e conscientização de todos os envolvidos nesse processo.

Referências

BAKER, E.; WANG, M.; WALBERG, H. The Effects of Inclusion on Learning. **Educational Leadership**, v. 52, n. 4, p. 33-35, 1995.

BEAUCLAIR, J. **Incluir, um verbo necessário à inclusão:** (pressupostos psicopedagógicos). São José dos Campos: Pulso Editorial, 2007.

BERGAMO, R. B. **Pesquisa e prática profissional:** educação especial. Curitiba: Editora Ibpx, 2009.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/leis2001/110172.htm>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República.** Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.

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

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVAA, 2004.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

CORREIA, L. de M. **Inclusão e necessidades educativas especiais:** um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CUBERO, R.; MORENO, M. Relações sociais nos anos escolares; família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESTRELA, M. T. **A relação pedagógica:** disciplina e indisciplina na escola. Lisboa: Porto Editora, 1996.

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

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial,** Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005.

FUMEGALLI, R. de C. de A. **Inclusão escolar:** o desafio de uma educação para todos? 2012. 50p. Monografia (Especialização em Educação Especial) - UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 nov. 2022.

GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.º ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KALAMBOUKA, A.; FARRELLI, P.; DYSON, A.; KAPLAN, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. **Educational Research**, v. 49, n. 4, p. 365–382. <http://doi.org/10.1080/00131880701717222>.

KATZ, J.; MIRENDA, P. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. **International Journal of Special Education (IJSE)**, v. 7, n. 2, p. 14-24, 2002.

MACHADO, F. de C. **Inclusão escolar: o risco de conviver e o risco de não conviver**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016. 197p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, R. H. **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

MINETTO, M. de F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

OLIVEIRA, R. de M. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino - Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 02, ed. 01, v. 16, p. 522-545, mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

PRESTES, I. C. P. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2015.

PROJETO ESCOLA VIVA. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Especial, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SILVA, A. F. da; LEITE, T. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 44-62, set. 2015.

SILVA, F. C da. Ludicidade: um caminho para a inclusão dentro da educação infantil. In: IV CINTEDI. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2020.

SKINNER, D.; TAGG, C.; HOLLOWAY, J. Managers and research: the for os and cons of qualitative approaches. **Management Learning**, v. 31, n. 2, p. 163-179, 2000.

STAINBACK, S. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TRINDADE, T. A. **Questões e desafios enfrentados pelos professores na educação de alunos com síndrome de down**: um estudo de caso. 2015. 44 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994. Disponível em: <http://portal.Mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

O papel do professor de castelhano é apresentar a América ao aluno

Danilo Espindola Catalano*

Introdução

O presente artigo apresentará uma pesquisa em que possa ser possível o entendimento do ensino da língua espanhola como algo muito mais abrangente e de luta anticolonial, que se sensibiliza e toma uma certa concretude quando pensamos na dualidade exposta dentro dos entendimentos sociais e políticos dos termos: *español* e *Castellano*.

Quando nos deparamos com a diferença entre o espanhol, que é mais conhecido internacionalmente e o castelhano, é comum haver um entendimento de que sejam línguas diferentes ou até mesmo que sejam pontos línguas eventualmente evoluídas entre si, mas que em suma, como nos oferece a Real Academia Espanhola¹, é um consenso de que sejam estruturalmente a mesma língua, mas há um porém, pois ela é a mesma língua em se tratando de vocabulário, gramática e fonética, mas quando falamos de questões geográficas, políticas e culturais, a figura muda.

Dentro da América Latina, é comum ouvir-se na maioria dos países o termo castelhano no lugar do espanhol, para se referir a língua, até mesmo no momento de comentar sobre a matéria ensinada nas escolas e universidades dos países hispânicos da América. Isso ocorre por dois fatores, o primeiro tem a ver com a separação e o entendimento de que dentro do termo espanhol, existem uma multiplicidade de línguas que não são apenas a na estrutura exposta pela ERA (Real Academia Espanhola), como por exemplo, o Andaluz, Catalão, Gallego e entre outras. O outro fator e talvez o que mais nos ateremos ao andamento desta pesquisa, é a questão de separar-se do

* Escritor, pesquisador e professor de espanhol, dedicado a passar a cultura latino-americana aos seus alunos. Graduado em Sociologia e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, pós-graduado em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola, Especialista em Educação e Cultura pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais Brasil e cursando licenciatura em Letras Português/Espanhol.

E-mail: profesordanilocatalano@gmail.com

¹ Disponível em: <https://www.rae.es/dpd/espa%C3%B1ol>. Acesso em: 12 jun. 2023.

colonizador, pois chamar a língua de espanhola, remete ao povo espanhol, que colonizou por anos os países hispano-americanos².

O fato de se separar do colonizador, se qualifica com o que iremos explicar ao longo desta pesquisa, que irá explicar a maneira pela qual, ao negar a colonização, pelo termo “Castellano”, será possível que a América Latina se considera fora desta lógica que lhe atormentou por muitos anos, em que existiu uma dualidade de poder, em que o colonizado era explorado e a metrópole era a dominação.

Para suprir o que iremos analisar ao longo do artigo, iniciaremos entendendo o conceito de decolonialidade ou de negação da colonização, para podermos adentrar no papel da educação para este termo em si, que só assim será suprido o papel do ensino do espanhol, ou melhor, usaremos ao longo do trabalho o termo, castelhano, para que seja de acordo com o que iremos apresentar.

No Brasil é muito mais comum usarmos o termo espanhol, até mesmo, pessoalmente em meu curso uso este termo, mas acredito que a luta social e política anti-imperialista deve reinar dentro do processo de aprendizagem.

Dentro do processo de pesquisa deste artigo, consideraremos o imperialismo, pois em termos do autor e professor, Juan Bosch (2009), ao considerar o processo colonial e sua estrutura, estamos aludindo ao processo imperial dentro da lógica econômica e política que foi por anos protagonista na América os países europeus. Diferentemente de se estivéssemos falando dos tempos atuais em que os Estados Unidos que realizam o processo de dominação e exploração, que o termo correto seria: Pentagonismo.

Após considerar os processos de negação do colonialismo, apresentaremos dentro do processo de reflexão do papel do ensino do castelhano como processo de decolonização dos alunos brasileiros. Pois no processo de minha vivência nas aulas particulares, posso expor alguns acontecimentos importantes, como quando apresentei autores e intelectuais da região, que são extremamente importantes para as pesquisas, retirando do aprendizado destes o pensamento teórico nascido dos processos reflexivos europeus.

² A razão por que alguns países optam por chamar o idioma de castelhano e outros de espanhol é apenas política: você dificilmente vai ouvir um argentino dizendo que fala espanhol, já que o nome remete ao período colonial. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-diferenca-entre-espanhol-e-castelhano/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=eda_super_audiencia_institucional&gclid=CjwKCAjwhJukBhBPEiwAnilcNS4j-BXck9_CzPZ78C9crb_dzmhuObOSxUE0St3DElhqZbbxM1kZ3BoCFqIQAvD_BwE.

O autor Walter Mignolo (2022), será fundamental para que o termo decolonialidade seja entendido para suprir a análise proposta dentro deste artigo, pois o autor argentino consegue esmiuçar o termo pensando na realidade americana de forma americana e não com um autor europeu.

Ao final do artigo, responderemos à pergunta de se é possível que o ensino de castelhano seja um ponto central para a negação da colonialidade que ainda existe nas entranhas dos povos americanos?

Negando a colonização: decolonialidade

Antes de iniciarmos a explanação deste capítulo, é importante que descrevemos a forma e a lógica que era realizada a colonização dentro da América, para que seja suprida a questão histórica do que iremos considerar como um processo recente de se desvencilhar desta lógica econômica, política e organizacional que os povos americanos vivenciaram por anos ou até séculos.

O autor Juan Bosch (2009) estabelece uma caracterização do período colonial, que supre a necessidade de nossa pesquisa, considerando que dentro da colonização existe um explorado (a colônia) e um explorador, (a metrópole), mas que dentro dessa lógica, a colônia se estabelece como fonte de riquezas para a metrópole que retirará o máximo possível que ela puder, explorando o trabalho de indígenas locais, africanos e até mesmo europeus colonos, que tinham mais a função de estabelecer um poderio local das metrópoles do que retirar a riquezas.

Esta estrutura colonial, iniciou logo após a descoberta da América em 1492, até a segunda metade do século XVIII, quando os processos de independência, muitas vezes liderados por *criollos*, (americanos de pais europeus), que em sua maioria eram brancos e donos de vastas terras na região. “[...] La decolonialidad – pensar y hacer decolonial– introdujo una opción entre las opciones disponibles en el momento de su aparición” (Mignolo, 2022, p. 54).

Com o fim da colonização, (vale ressaltar, que consideraremos a passagem estabelecida por Juan Bosch (2009) e por isso, não existe mais imperialismo ou a lógica colonial explanada nos parágrafos anteriores), se viu presente, a necessidade do pensar e fazer decolonial, pois após os processos de independência, consideramos a não mais existência do processo colonial no sentido econômico, político e de estrutura social, mas ainda se manteve os aprendizados destes muitos anos dessa estrutura e por isso, se considera a descolonização, não só por meio das independências, mas como um processo social que já leva mais de dois séculos. “[...] Como consecuencia, las disciplinas

–ciencias sociales y humanidades– son reubicadas en virtud de la emergencia del habitar las fronteras creadas por la diferencia colonial” (Mignolo, 2022, p. 58).

O processo colonial na América Hispânica estabeleceu diferenças coloniais entre os povos, inserindo fronteiras onde só seria um rio, para separar estes os indígenas que antes conviviam em outra estrutura, mas não só, para que com o passar dos anos, os nascidos na América considerassem apenas a região separada como sua nacionalidade e não o continente de forma uma. Se tornou a consequência da consideração das ciências humanas e social, para considerar a decolonialidade como um processo americano e não independente entre os países que a compõe o continente de forma unificada.

Pensar decolonial, quer dizer que não mais existem Estados dependentes um dos outros e isso não pode ser considerado apenas no sentido político, mas humano, pois na modernidade atual, não é possível que nenhum ser humano seja comprado, explorado, maltratado por outro, consideramos e respeitamos a sua individualidade de forma humana.

Ottobah Cugoano así lo entendió y su tratado político decolonial aboga, no por la libertad, sino por la soberanía, que entiende no en relación con el Estado, sino en la relación entre seres humanos: ningún ser humano tiene derecho, argumenta Cugoano, a capturar, maltratar, explotar, comprar ni vender a otro ser humano (Mignolo, 2022, p. 63).

A consideração que nasce após as independências na América, tem origem, ironicamente, da própria Europa, com os pensamentos de valorização dos seres humanos como tais, como seres pensantes e criadores de ideias, que aparece gradualmente com o Renascimento, Iluminismo e se expande como ação com a Revolução Francesa e a Independências dos Estados Unidos, que globalizam a ideia de fim de uma lógica monárquica para a democracia que perdura os tempos atuais. “[...] Lo que los revolucionarios haitianos hicieron fue ‘aprovecharse’ de la coyuntura política de la revolución francesa” (Berisso; Giuliano, 2014, p. 67).

Mas o erro de muitos historiadores regionais e internacionais, é considerar que aprendemos com os momentos europeus explanados, como a Revolução Francesa, o que para Berisso e Giuliano (2014) seria desconsiderar que quem emancipou os americanos dos imperialistas, foram os franceses, mas não, foram, como no caso da revolução haitiana, os próprios escravos haitianos, que viram a necessidade de abolir a escravidão no país.

Outro exemplo pertinente, seria pensar no caso do libertador Simón Bolívar, ao declarar frases como: “Eu sou sempre fiel ao sistema liberal e justo que proclamou minha pátria³”. Teria se tornado apenas um reprodutor do conhecimento liberal dos intelectuais da Revolução Francesa, mas realmente, não foi o que aconteceu. Que em suma, foi que o libertador da América foi à Europa conhecer os pensamentos, para poder passá-los e considerá-los para a emancipação da América, mas não que foram os franceses que realizaram tal feito.

La opción decolonial como opción plena y llena, y no como “alternativa” a las opciones de las ciencias sociales, es opción por dos razones: una es que las personas formadas en lenguas, pensamientos y saberes no occidentales pueden dejar sus tradiciones de lado y someterse –de buena voluntad– a los saberes y reglas del conocer de las instituciones y lenguas imperiales occidentales (Mignolo, 2022, p. 73).

A opção decolonial se expõe como uma possibilidade de vontade e escolha, que não considera os pensamentos imperiais ocidentais como “verdades absolutas” a se seguir, mas consideram elas como existentes e ao mesmo tempo como possíveis de se objetivar às distintas realidades dos povos americanos, criando algo dos americanos para os americanos e não mais algo dos europeus para os americanos.

Se fosse dessa forma, apenas aprendendo os conceitos e a luta emancipatória por meio de um conhecimento teórico e intelectual que só existe e ocorre no continente europeu, este por si só, é um pensamento sumamente eurocêntrico que desmerece os conhecimentos dos povos originários e de todos os povos viventes no continente americano. “[...] y en el caso de los Pueblos Originarios o movimientos como el Taki Onkoy en el siglo XVI y las rebeliones de Tupac Katari y Tupak Amaru, ambos fueron anteriores a la revolución francesa (Berisso; Giuliano, 2014, p. 67).

Considerar apenas a Revolução Francesa e a independência dos Estados Unidos como fator emancipatório, desmerece os conhecimentos expostos que fizeram surgir rebeliões durante a colonização espanhola, que já mostravam de uma certa maneira o que ocorre depois no século XVIII, que são as independências. Ou seja, os *criollos* não realizaram apenas uma influência dos franceses e das ideias europeias para as independências, mas que foi um processo de descontinuidade do processo de colonização, para a criação de Estados independentes, que tiveram suas bases teóricas nacionalistas, que não apenas copiaram os intelectuais europeus, mas criaram a sua

³ Frase de Simón Bolívar retirada do site: <https://www.frasesfamosas.com.br/frases-de/simon-bolivar/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

própria ideia sobre os conceitos criados e os entenderam como parte da realidade de cada processo.

[...] Y es una decolonización del ser porque el supuesto imperial de que solo una concepción del conocimiento, con su eurocentrismo implícito, permite justificar la inferioridad de todos los sujetos de conocimiento que no son blancos, heterosexuales, hombres y europeos (o descendientes de europeos) (Mignolo, 2005, p. 159).

O processo pós-independência criou um surgimento da mestiçagem como um processo de novos conhecimentos, que considerassem esta nova realidade do continente americano, expondo o fato de que dentro dele não existem só descendentes de europeus, mas também uma gama de etnias que se consideram não só parte das nações, mas também parte de diversos grupos dentro destas nações, sejam eles povos originários ou africanos, agora regem os pensamentos intelectuais e devem ser valorizados como tal.

Podemos concluir, portanto, que a decolonialidade tem a ver com se desprender dos ensinamentos europeus, para considerar o que foi pensado pelo continente com a realidade dos povos que antes eram colonizados, que neste caso é o americano, para que seja possível criar ideias próprias, que considerem o ambiente, a cultura, a mestiçagem, a política, a economia da região, para que seja possível criar um pensamento intelectual que reflita sobre nós e para nós mesmos.

O ensino de língua castelhana e a decolonialidade

Pensando no processo pedagógico da língua castelhana, podemos considerar que dentro dela ao ser ensinada é impossível não considerar as suas mudanças e relações com as diversas línguas pré-colombianas, pois são essas mudanças resultado da colonização, o que é uma característica que faz da definição de uma língua ser maleável, obtendo diferenças ao passar dos anos, devido as suas relações culturais tanto dentro da América como da própria Espanha.

Esa lengua no se queda intacta en el continente, sino que se combina con las lenguas nativas y es reelaborada hacia dimensiones culturales propias. La lengua se emplea para denunciar, señalar, construir, destruir y reconstruir. La dominación no es esencia de la lengua, esa es una idea falaz. Por demás, la lengua española tiene su historia de intercambios y conquistas (Medina, 2021).

O sentido da língua e sua relação cultural, estabelece formas e aprendizados próprios dentro do que conhecemos por seu processo histórico, que se cria formas, por isso, o castelhano do início da conquista, se torna diferente do da independência nas américas e até mesmo dos dias atuais, porque ela cria formas, novas relações que consideram as mestiçagens.

Dentro da América Hispânica, a mestiçagem vai de encontro com as mudanças linguísticas, que tornaram próprios o castelhano de cada país americano, por isso, existe palavras tão diferentes para a mesma coisa em cada um deles e as vezes até mesmo por falarem a mesma língua, ocorre de não se entenderem.

Para considerar as mudanças linguísticas e esmiuçar todos os contextos da língua, para que de alguma forma, a sala de aula do ensino da língua castelhana, possa suprir em alguma medida as questões de câmbios em que foram submetidas durante a mestiçagem da região. “[...] Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial” (Walsh, 2018, p. 25).

A pedagogia deve considerar em seu caminhar, em sua ação uma relação à sua prática para o caracterizarmos este trabalho como decolonial. “Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (Walsh, 2018, p. 29).

Para pensarmos a mistura entre práticas pedagógicas e a decolonização, devemos considerar que exista uma prática de ensino, que considere de forma metodológica um processo que possa desconsiderar os pensamentos europeus como “verdades absolutas”.

Os ensinamentos da América Latina, parecem trazer sempre os grandes intelectuais europeus como os “donos de uma verdade”, como o processo de formação que pense sempre de forma eurocêntrica e não considere utilizar-se destes aprendizados para pensar as realidades dos processos e dos problemas dos países americanos.

Uma crítica fundamental a este processo, dentro do Brasil, é a procura de ensinamentos marxistas, que por mais que haja alguns intelectuais brasileiros e de outros países da América Latina, ainda está muito longe de ser um processo de pensar o espaço por meio de intelectuais da região, só se está preso ao Karl Marx ou a Lenin, é quase impossível se ouvir sobre Juan Bosch, Caio Prado Jr. e entre outros intelectuais, que se apropriam

do pensamento marxista, (de origem europeu), para entender a lógica e a realidade dos povos americanos por eles mesmos.

[...] El interés aquí es, por un lado, “situar” la reflexión y discusión dentro de luchas históricas y concretas y, por el otro, evidenciar la articulación que ha venido dándose y construyéndose entre estrategias y apuestas pedagógicas y estrategias y apuestas de descolonización (Walsh, 2018, p. 32).

Será por meio do castelhano, por ser a língua predominante ao redor do Brasil, que o brasileiro poderá entender a realidade dos seus vizinhos, retratando algumas semelhanças e diferenças que possam ser fundamentais para o seu próprio entendimento. Este processo, é importante para o aluno brasileiro, pois muitas vezes não percebe estes pontos históricos, como por exemplo, a mestiçagem, seja do povo negro ou indígena, com o povo branco, não é apenas ele que teve este contexto histórico, países como Colômbia, Cuba, Equador e República Dominicana, também são países que obtiveram este tipo de mestiçagem, que se considera como uma característica latino-americana⁴.

[...] Mientras una educación radicalmente modernizante afianza y consolida los idearios del sujeto neoliberal, un enfoque decolonial cultiva el reto de la coexistencia de lo múltiple, sin intereses de jerarquización, para hacer patente el carácter indescifrable y variopinto de la condición humana (Avoine; Parra, 2019, p. 1).

Com o processo de decolonização os ideários anteriores seriam radicalizados, como fez a exemplo, Simón Bolívar e contextualizamos anteriormente, que aprendeu com os europeus e soube assimilar e trazer o seu pensamento teórico para a realidade do continente em que vivia.

A ideia da pedagogia decolonial, em se tratando do ensino de castelhano para os brasileiros, seria trazer um entendimento não só do Brasil, mas do continente americano como um todo, percebendo as suas diferenças e semelhanças e da sua multiculturalidade que coexiste apesar dos conflitos estabelecidos por muitos anos.

Seria se desvencilhar da lógica de que todo pensamento e reflexão do mundo ocidental, deve vir e ser apenas criado pelo processo de eurocentrismo, o que fez com que as universidades até então, até mesmo as do continente americano, se tornassem

⁴ LEITE, George de Cerqueira. A guerra da identidade: raça e mestiçagem no pensamento latino-americano. Serie Estudos e Ensaios / Ciências Sociais / FLACSO-Brasil - junho /2009. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2014/12/George_zarur.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

reprodutoras de grandes intelectuais franceses, alemães, ingleses e italianos, mas deixando de lado a valorização de intelectuais nacionais de cada país ou da região como um todo.

[...] Vamos mais além, não se admitem também outras metodologias que não aquelas criadas ou (a)testadas por eles, especialmente quando o campo de atuação é a universidade, instituição representante da modernidade e iluminismo europeu, logo de sua superioridade civilizatória sobre outros povos (Nakashima; Venâncio, 2020, p. 87).

A colonização expôs aos povos colonizados uma superioridade civilizatória em que tudo é considerado dentro da lógica ocidental, assim como, por exemplo, nos explica Federico Navarrete⁵ sobre a “descoberta da América”, de que só se chama dessa forma, pois foi incorporado ao conhecimento e aos mapas europeus, desconsiderando os povos originários e os impérios (Inca, Maya, Asteca), que já ocupavam a região e dominavam outros povos.

Ou seja, desde a chegada dos europeus à América, o pensamento que rege as reflexões do mundo, são as europeias, os processos de criação de universidades e estudos, seguiram apenas como uma evolução gradual deste processo, que se estabeleceu desta forma, por isso, como vimos anteriormente, sempre buscamos para o entendimento de como se deram as ideias independentistas e a criação dos estados nação americanos, como um processo criado pelos europeus, que é o que leva ao pensamento de que essas emancipações só foram possíveis devido à influência dos franceses e da Revolução Francesa. Ou seja, em suma, trocou-se a ordem política e se formou um Estado nação, mas na prática, ainda foi um algo realizado porque os “europeus deixaram”.

Pensando em retratar pensamentos que retirem as ideias dos intelectuais, mas não apenas reproduza, mas que faça um processo de movimento, em que possamos de modo dialético trabalhá-los com a realidade dos povos americanos, seria, por exemplo, pensar no processo de Revolução Mexicana, como um momento importante para o surgimento de uma arte que retrate a identidade do povo não só mexicano, mas latino-americano.

⁵ Disponível em: <https://www.gob.mx/cultura/articulos/12-de-octubre-1492-descubrimiento-de-america?idiom=es>. Acesso em: 13 jun. 2023.

As questões culturais que nasceram da Revolução Mexicana, como o Muralismo⁶, podem ser analisadas como tão importantes, como o Iluminismo, Renascimento e a Revolução Francesa para os europeus, pois foi um nascimento de uma forma popular de expressão artística em muros, que se assemelha ao grafite, mas que expressava os momentos da luta armada na Revolução ou de distração e lazer do povo mexicano.

Por ter a possibilidade de expressar e transmitir os conhecimentos históricos, sociais e políticos da América, por obter o conhecimento da língua castelhana, o professor da língua, pode se tornar um artifício importante, para que os alunos possam começar a compreender este mundo que os rodeia, além de poder comparar com os conhecimentos adquiridos nas aulas de história do Brasil ou de sociologia brasileira, entendendo as relações dialéticas entre as construções de conhecimento da América como um todo, pois da Europa e dos Estados Unidos, já existe de maneira suficiente no ensino brasileiro.

Conclusão

Tomando em consideração o que explanamos durante este artigo, podemos entender que as práticas pedagógicas, devem sempre estar de acordo com a realidade, criar um meio metodológico, que considere as realidades impostas ao meio em que os indivíduos vivem, sem deixar de considerar reflexões e conceitos, que possam vir de intelectuais europeus, mas nunca os tomar como entendedores de nossa realidade, mas da realidade eurocêntrica.

O que falta no ensino brasileiro é aprofundar o ensino da América e, apresentar os diversos intelectuais e pensamentos que são conhecidos e difundidos pelos países de língua hispânica, mas que por algum motivo (que não foi interesse deste trabalho explicar), não chega aos alunos da educação básica brasileira⁷, assim como Nestor Canclini, Aníbal Quijano, Federico Navarrete, Ángel Rama, José Carlos Mariátegui entre outros.

Ao aprender este pensamento se cria conceitos que considerem a realidade da América como um todo, mas para isso, será necessário que o professor de castelhano, considere apresentar aos alunos os grandes intelectuais da América Hispânica, para que com os aprendizados com os intelectuais brasileiros, possa-se criar um processo

⁶ Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/historia/muralismo-mexicano>. Acesso em: 13 jun. 2023.

⁷ Disponível em: <https://casaditaliajf.com.br/2022/09/23/revista-casaditalia-o-ensino-de-historia-da-america-no-brasil-alguns-apontamentos-iniciais/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

dialético entre eles, que faça com que o autoconhecimento dos americanos, sejam aprimorados.

Assim, podemos concluir, que o educador de castelhano, é central para o aprendizado não só da língua, mas do processo decolonial, apresentando os diversos intelectuais da América Hispânica, pois em outras matérias o aluno já terá contato com os europeus e brasileiros, como por exemplo, nas aulas de história ou de sociologia, mas não destes outros intelectuais, que acabam passando despercebidos e que podem ser fundamentais para o entendimento de processos, como o de dependência norte-americana, pela qual o governo brasileiro tem a mesma realidade que o resto dos países latino-americanos.

Referências

- AVOINE, P. A. A.; PARRA, A.A. Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. **Sinéctica Revista Electrónica de Educación**, 2019. DOI: 10.31391/S2007-7033(2019)/0052/001. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BERISSO, D.; GIULIANO, F. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. **Revista del IICE**, v. 35, p. 61-71, 2014.
- BOSCH, J. El pentagonismo sustituto del imperialismo. In: **CONOCER – CONSEJO PARA DECIDIR EDITORIAL EN APOYO A LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA**. México, 2009.
- MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**. Biblioteca Iberoamericana de pensamiento, Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.
- MIGNOLO, W. La clausura de las ciencias sociales. In: ARTILES, L.; ARMENTEROS, C.; ORTEGA, P.J. (Eds.). **Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y el Caribe**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; París: UNESCO; New York: CUNY-DSI, Paris: Cátedra UNESCO de Políticas Públicas, Santo Domingo: IGlobal y Editora Global, 2022.
- NAKASHIMA, R.H.R.; VENÂNCIO, S.O.C.V. Práticas pedagógicas decoloniais: uma construção possível. In: CARVALHO, E. S. S.; MOUJÁN, I. F.; JÚNIOR, D. V. R. (Orgs.). **Pedagogias De(s)coloniais saberes e Fazeres**. Ecnuvem, 2020.
- WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo 1, Serie pensamiento decolonial, 2018. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogoc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

O padrão de produção *fast fashion* e o impacto ambiental da moda: a educação ambiental como elemento para a preservação do meio ambiente equilibrado

Cleiridi Dobrachinski da Silva*

Denise Tatiane Girardon dos Santos**

Domingos Benedetti Rodrigues***

Considerações iniciais

O objeto deste artigo é o padrão de produção *fast fashion*, conhecido como moda rápida, seu potencial impacto ambiental, e o objetivo é apontar a necessidade de pautar a educação ambiental para incentivar comportamentos sustentáveis e a conscientização do uso excessivo dos recursos naturais não renováveis, especialmente, em relação ao vestuário.

As técnicas de pesquisa utilizadas são o documental, a partir de dados oficiais e legislações, e a bibliográfica, com produção especializada na área. O método de pesquisa será o dedutivo, com abordagem qualitativa. A estratégia da pesquisa será desenvolvida em três seções: na primeira, serão apontados os principais tratados sobre educação ambiental, decorrentes das discussões envoltas à crise ambiental; na segunda, serão indicados os impactos imediatos e mediatos da prática *fast fashion* no

* Pós-Graduada em Direitos Humanos pela Faculdade Legale – Legale Educacional. Bacharela em Direito pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

E-mail: cleirididobrachinski@gmail.com

** Doutora em Direito pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social e do Curso de Direito da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

E-mail: dtgsjno@hotmail.com

*** Pós-Doutor em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Santo Ângelo). Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e do Curso de Direito da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

E-mail: mingojuslex@yahoo.com.br

meio ambiente e, na terceira seção, a educação ambiental será pautada como fator de convergência entre moda e sustentabilidade.

A educação ambiental nos tratados internacionais

Nesta Seção, serão apontados alguns dos tratados internacionais que versaram sobre a educação ambiental, enquanto elemento de proteção ao meio ambiente e como instrumento de abordagem ao padrão acelerado de consumo. Enquanto contexto, de forma secundária, será abordado o modelo exploratório, adotado com a industrialização e, por conseguinte, insustentável de produção e de consumo.

A Revolução Industrial, com marco histórico na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, teve inéditos avanços tecnológicos, como a máquina a vapor, a produção em escala industrial e o desenvolvimento de ferrovias, para escoamento dos produtos, ao mesmo tempo que alterou a relação do ser humano com a natureza. O aprimoramento da fabricação, para Feldens (2018, p. 55) “[...] veio acompanhado de tecnologia que levou o homem a construir uma relação alienada e artificial com a natureza”. Tal sistema produtivo, com base capitalista predatória, desencadeou impactos ambientais relevantes, como contaminações de rios, poluição do ar, vazamento de produtos químicos nocivos, entre outros (Pott; Estrela, 2017).

Na década de 1960 os movimentos de proteção ambiental começaram a se articular, tendo em vista a degradação do ambiente, já verificada nos países industrializados, e o avanço nos países pouco industrializados, com reservas de recursos naturais, a exemplo do Brasil (Ramos, 1996). A atuação organizada desses movimentos começou, principalmente, em Roma, com contestações sobre a produção pautada no incentivo do consumo, a afirmação da necessidade de proteção das reservas de recursos naturais não renováveis e preocupações com o crescimento populacional (Fávaro *et al.*, 2020).

As problemáticas ambientais passaram a envolver, em alguma medida, a sociedade global, independente das condições econômicas, culturais e sociais, pela extensão do sistema capitalista de base consumista. As discussões sobre os problemas ambientais e as propostas de ações integradas, em nível internacional, foram pautadas em Conferências Ambientais¹, na segunda metade do século XX e no início do século XXI,

¹ Como: de Estocolmo (1972), de Belgrado (1975), de Tbilisi (1977), de Moscou (1987), de Jomtien (1990), do Rio de Janeiro (Rio -92 ou Eco 92, 1992), de Nova Delhi (1993), de Thessaloniki (1997) e a Conferência Rio+20 (2012).

com destaque para a de Estocolmo (1972) e a de Tbilisi (1977), devido à relevância histórica para a educação ambiental.

Na Conferência de Estocolmo foi elaborada a Declaração sobre o Ambiente Humano, que destacou, preambularmente, a “[...] necessidade de um critério e de princípios comuns que ofereçam aos povos do mundo inspiração e guia para preservar e melhorar o meio ambiente humano” (Organização das Nações Unidas, 1972, s/p.). Como princípios, elencou o direito de as pessoas desfrutarem de uma vida adequada, em um meio ambiente saudável, e o dever de proteção intergeracional, bem como, a preservação dos recursos naturais não-renováveis para evitar seu esgotamento. Rodrigues (2016, p. 137) destaca o “[...] cunho universal a respeito do meio ambiente e a educação ambiental como fator de desenvolvimento sustentável para a humanidade”.

O princípio 19 da Convenção afirmou a educação ambiental para “[...] fundamentar as bases de uma opinião pública bem-informada, de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana” (Organização das Nações Unidas, 1972, s/p.). Prática viável e indispensável, a educação ambiental implica “[...] que os Estados produzam a normatização que determina a adoção de políticas de educação ambiental, visando às gerações jovens e adultos”, conforme Rodrigues (2016, p. 138).

Na Conferência de Tbilisi (1977) foi elaborada a Declaração do Meio Ambiente, marco para a definição e a institucionalização da educação ambiental, ao afirmar, na Recomendação 1, que ela deve se conectar com políticas, legislações e decisões dos governos, e que “[...] o desenvolvimento da educação ambiental exige aproveitamento de todos os meios públicos e privados que a sociedade dispõe para a educação”. Deliberou-se que a educação ambiental deve atingir todos os níveis de ensino, formal e informal, abranger todas as idades, pautar os conhecimentos sobre os fenômenos do meio ambiente, estimular a autodisciplina e habilidades para a aplicação de soluções eficazes aos problemas ambientais (Camacho; Queiroz, 2016).

A Declaração convocou os Estados-Membros a incluírem a educação ambiental em suas políticas, medidas, diretrizes, atividades e abordagens, e disponibilizar serviços de formação ao corpo docente e especialistas. Inovou ao atrelar políticas governamentais e desenvolvimento econômico, cultural e social, e ao indicar a educação ambiental como “[...] caminho para a promoção do conhecimento e de valores necessários para que o indivíduo possa constituir uma conduta ética nas relações com o meio ambiente”, segundo Rodrigues (2016, p. 139).

Em relação ao padrão de consumo insustentável e a busca pela sustentabilidade, destaca-se a criação da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento e a elaboração do Relatório *Brundtland*, em 1987. O Relatório apontou a incompatibilidade entre padrões de produção e consumo e definiu *desenvolvimento sustentável*, como “aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” e, em cuja noção “[...] está implícita uma preocupação com a equidade entre gerações, que deve, ser extensiva à equidade em cada geração” (Organização das Nações Unidas, 1987, s/p.).

Movimentos sociais e consumidores estão, cada vez mais, exigindo meios de produção sustentáveis, preocupados com estratégias alternativas e com a adoção de políticas públicas comprometidas com a sustentabilidade (Bruno, 2016). Destaca-se, como resultado das mobilizações sociais e governamentais recentes, a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, elaborada, em 2015, pela ONU, com 17 objetivos, conhecidos como *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*, com metas até 2030.

No âmbito do mercado da moda, destaca-se alguns Objetivos da Agenda 2030, como o ODS 6, sobre a garantia de água potável e saneamento para “[...] melhorar a qualidade da água, reduzindo a poluição, eliminando despejo e minimizando a liberação de produtos químicos e materiais perigosos”; o ODS 12, que visa a um consumo e produções responsáveis, por meio de uma gestão sustentável e do uso reduzido de recursos naturais, do manejo de produtos químicos e resíduos e a redução de sua liberação no solo, água e ar, bem como, amortizar a geração de resíduos por meio da prevenção, reciclagem e reuso, entre outros; por fim, o ODS 13, que prevê a mudança global do clima, com o intuito de “reforçar a resiliência e a capacidade de adaptação a riscos relacionados ao clima e às catástrofes naturais em todos os países, integrar medidas da mudança nas políticas, estratégias e planejamentos nacionais” (Nações Unidas Brasil, 2015, s/p.).

A abordagem sobre os tratados, suas inovações e conceitos, feita nesta Seção, dará respaldo para tratar da importância da educação ambiental enquanto meio para se buscar a sustentabilidade (Seção 3), especificamente, em relação à moda *fast fashion* e os impactos negativos desse ramo da produção e consumo, que será objeto da Seção seguinte.

O *fast fashion* na indústria da moda e o impacto no meio ambiente

Na década 1990 surgiu o termo *fast fashion*, que significa *moda rápida*, um modelo baseado em tendências, caracterizado como moda descartável, que abastece lojas de departamento e varejistas. Conforme Desirée (2019, p. 51) esses produtos caracterizam-se como “[...] baratos e descartáveis e são a essência do modelo de negócio *Fast Fashion*, no qual as redes varejistas são desafiadas a equacionar a oferta de itens diferenciados, com valor agregado e preços reduzidos, de forma constante no ponto de venda”.

O *fast fashion* oferta diversidade de peças, logo, de escolha, por meio de novas coleções; há redução nos custos de produção e nos preços dos produtos pela pouca qualidade, com ciclos de vida curtos, para ser possível suprir a contínua demanda. Esse modelo, favorecido pelo avanço tecnológico, que reflete nos tecidos, produção, distribuição e propaganda, induz nos/as consumidores/as a sensação de satisfação rápida e, conforme Juvín e Lipovetsky (2012, p. 21) “trata-se de uma cultura que exalta os prazeres do bem-estar e do lazer, da moda e do entretenimento [...], uma cultura de tentações e estímulos contínuos dos desejos”.

O *fast fashion* é, ecologicamente, insustentável, e elevou a moda a primeira indústria a gerar mais efluentes líquidos e a segunda mais poluente, com impactos sociais, econômicos e ambientais, como pobreza e degradação ambiental, além de impedir o crescimento sustentável (Silva; Souza, 2017). Como delimitação da pesquisa, optou-se pelos impactos ambientais e suas consequências, o que não retira a urgência de se considerar o tema em sua complexidade, como são os impactos negativos sociais.

Os impactos ambientais, decorrentes da prática *fast fashion*, podem ser imediatos, mediatos ou ambos simultaneamente: o aspecto imediato é exemplificado pelo uso de produtos químicos no processo de tratamento de têxteis, como no tingimento e outros beneficiamentos (alvejamento, estampagem, tinturaria) (Berlim, 2016). Na atualidade, existem cerca de 8.000 produtos químicos sintéticos para transformar as matérias-primas em materiais para produzir as peças (Cogogno, 2021).

Do aspecto mediato decorre a poluição ambiental, exemplificada pelo dióxido de carbono (CO₂), causador do efeito estufa, gerado desde a produção da matéria-prima até a chegada ao consumidor final, do qual entre 8% a 10% o mercado da moda é responsável (Emigê.It, 2020). A indústria têxtil também responde por 17% a 20% das águas residuais² (Codogno, 2021) e por mais de 500 mil toneladas de microfibras

² É a água descartada pelas atividades humanas, após o seu uso, e apresenta suas características originais alteradas e com poluentes. Pode ser água de uso industrial, doméstico e comercial.

sintéticas (viscose, lycra, poliéster) descartadas nos oceanos anualmente (Emigê.It, 2020).

Os impactos simultâneos ocorrem pelo uso de agrotóxicos nas plantações e uso excessivo dos recursos hídricos. Especificamente, na produção de algodão, Berlim (2016, p. 32), destaca que “[...] ao comprar uma camiseta de algodão o consumidor não pensa que está comprando um produto que, consumiu 160 gramas de agrotóxico, uma determinada quantidade de energia e que causou danos sérios ao solo, à água [...]”. No mundo, são plantadas cerca de 35 milhões de hectares de algodão, o que gera 25 milhões de toneladas do produto; na safra 2018/2019, o Brasil foi responsável por 6% de toda a produção (Febratex Group, 2020).

Em 2019, Desirée apontou maiores constatações da geração de resíduos sólidos e seus impactos no meio ambiente, como os decorrentes do ciclo final da peça de vestuário, devido ao descarte inadequado, sem programa de reciclagem ou reaproveitamento, com acúmulo de tecidos em aterros sanitários e/ou lixões, e contaminação do solo pelos produtos químicos usados nas confecções. Dados de 2020 apontam que, em média, um caminhão de resíduo têxtil é descartado, por segundo, em aterros sanitários, com descarte de 26 bilhões de toneladas de roupas por ano (Emigê.It, 2020); no Brasil, por ano, são cerca de 175.000 mil toneladas de tecidos têxteis (Pet Ambiental, 2019).

Atualmente, em torno de 150 bilhões de novos itens são produzidos anualmente no mundo (Emigê.It, 2020). Vieira e Costa (2015, p. 279) apontam o duplo impacto ambiental, na exploração dos recursos naturais e na devolução, ao ambiente, em forma de resíduo, pois, “[...] além da natureza sofrer com a extração dos recursos para o fomento da indústria, o meio ambiente volta a ser atacado após o consumo dos bens e produtos, através da absorção dos resíduos”. O consumo, para atender às necessidades básicas de vestuário humano, não impactaria o meio na mesma escala que o consumo rápido, motivo pelo qual a temática precisa ser tratada sob a óptica da educação ambiental, como se propõe na Seção seguinte.

A educação ambiental como instrumento para o incentivo ao consumo consciente e à preservação ambiental

A moda *fast fashion* não se enquadra nos atuais objetivos de redução dos impactos ambientais, como acima apontado, um meio ambiente saudável, imprescindível para o desenvolvimento humano, passa pela abordagem da responsabilidade social e estatal. Nessa perspectiva, a educação ambiental, fomentada por meio de políticas públicas, pode contribuir para a conscientização sobre as formas mais adequadas de consumo da moda.

A educação ambiental está prevista no artigo 225, inciso VI da Constituição Federal, que prevê a sua promoção em todos os níveis de ensino, e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Brasil, 1988). Logo, torna obrigação do Poder Público, direito e dever da sociedade, independentemente, da situação econômica, cultural ou social. Por sua vez, a Lei n.º 9.795/1999 dispõe sobre a educação ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental, e, em seu artigo 1º (Brasil, 1999, s/p.), conceitua *educação ambiental* como:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A lei prevê, no artigo 4º, os princípios básicos da educação ambiental, dentre os quais estão “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (inciso II) e “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade” (inciso III); bem como, os objetivos fundamentais no artigo 5º, que contempla “a garantia de democratização das informações ambientais” (inciso II) e “o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social” (inciso III) (Brasil, 1999, s/p.).

A institucionalização da educação ambiental foi importante para pautar ações, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, pois, consoante Desirée (2019, p. 22), “[...] foi expressamente incumbido ao Poder Público e à sociedade, o dever de promover e estar atento de maneira ativa e permanente às práticas educativas para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais”.

A educação ambiental é um componente do processo educativo, dividido em *educação formal*, que abrange as legislações e políticas de educação em todos os níveis de ensino, e a *educação não-formal*, que engloba atividades e projetos voltados para a sociedade em geral (Desirée, 2019). A educação ambiental é organizada em estratégias para, dentre outros objetivos, combater a crise ambiental e despertar a consciência crítica da sociedade para a utilização inteligente dos recursos (Ramos, 1996). A educação ambiental possibilita, para Rodrigues (2016, p. 160-161), a formação de

[...] um indivíduo ambientalmente correto para ter compaixão pela natureza e desempenhar uma função ecológica de restauração do passivo ambiental deixado pelas gerações que o antecederam. Ela está desafiada a resgatar o senso comum a respeito da educação como forma de enfrentamento da crise ambiental.

A educação ambiental, formal e informal, pode viabilizar a conscientização dos envolvidos nos meios de produção e dos/as consumidores/as, em vista de padrões de produção eficazes e responsáveis com o meio ambiente. A finitude dos recursos ambientais exige condutas sustentáveis, que, para Desirée (2019, p. 88), se constrói com “[...] modelos de negócios éticos e sustentáveis, portanto, não há dúvida de que a educação ambiental é um dos principais instrumentos para o combate à poluição e para a restauração do equilíbrio ecológico no Brasil e no mundo”.

O planeta não suporta o modelo e o ritmo de exploração dos recursos naturais, o que é demonstrado pela pegada ecológica³, índice que estabelece o *Dia da Sobrecarga da Terra*, ou seja, a passagem do limite do uso dos recursos naturais, além do que a Terra consegue produzir e/ou renovar. Em 2022 foi o dia 28 de julho; em 2021, 29 de julho, três semanas a menos que o ano de 2020 (WWF-Brasil, 2022). O modelo atual de mercado, no caso do *fast fashion*, com incentivo ao consumo desnecessário e sem a devida reflexão quanto aos impactos desse comportamento no futuro, afeta o meio ambiente saudável e a sadia qualidade de vida (Desirée, 2019). A significativa cadeia industrial, de serviços e comércios da moda, desde a extração de recursos naturais até a venda ao consumidor final, aponta para a extensão e a complexidade de seu alcance.

³ Metodologia contábil ambiental que classifica como “[...] a soma de todas as áreas produtivas pelas quais compete uma população, pessoa ou produto. Mede os ativos ecológicos necessários para serem produzidos, os recursos naturais que consomem e a absorção dos resíduos” (Global Footprint Network, 2021, s/p.) Destaca os resultados da ação humana e fornece subsídios aos países para a adoção de posturas com fins de melhorar a sustentabilidade e o bem-estar, otimizar os investimentos dos projetos ambientais e, ao indivíduo, a entender o impacto que deixa no planeta.

A Agenda 2030, mencionada na Seção 1, propôs, pelo ODS 4, uma educação de qualidade e “[...] pretende garantir que os alunos tenham acesso ao conhecimento para promover uma vida e um desenvolvimento sustentável” (Organização das Nações Unidas, 2015). Segundo Desirée (2019), compete a toda sociedade, envolvida no mercado da moda, desde o produtor ao consumidor final, cumprir os objetivos traçados pela *Agenda 2030*, com a adoção de práticas que defendam a implementação da educação ambiental, o que implica a preservação dos recursos hídricos, de uma forma de produção e consumo mais sustentável e de práticas que diminuam o aquecimento global.

Como exemplo de política pública formal de implementação da educação ambiental, cita-se o Programa de Educação Ambiental Colaborativo (PEAC), do Estado do Rio Grande do Sul, instituído pelo Decreto nº 55.885/2021. A pretensão é de incluir a educação ambiental nos ensinamentos formais e informais, contemplar a educação socioambiental, a biodiversidade, os recursos hídricos e o saneamento, além de formar agentes que contribuam para as mudanças de valores e de comportamento da população em relação ao meio ambiente (Rio Grande do Sul, 2021).

Como iniciativa informal, cita-se o movimento ativista *Fashion Revolution Brasil* (FRB), que atua no país desde 2014, e, dentre suas pautas, estão conscientizar a sociedade sobre os impactos socioambientais do setor, incentivar a transparência e a sustentabilidade do setor, para que ocorra uma mudança sistêmica na cadeia de produção e consumo (Fashion Revolution, 2019). O FRB criou o Índice de Transparência da Moda Brasil, para analisar grandes marcas e varejistas do mercado brasileiro e classificar suas políticas, práticas de impactos sociais e ambientais. As marcas destaques são modelos de produções *fast fashion* (C&A, Matwee e Zara em 2018 e C&A, Matwee e Renner em 2019 e 2020), mas iniciaram algum processo de conscientização e responsabilidade socioambiental (Fashion Revolution Brasil, 2020).

Entretanto, a transparência no mercado da moda é deficitária, e, muitas vezes, o consumidor não encontra dados e/ou informações sobre como a peça foi feita, quem confeccionou a peça, a origem e os recursos utilizados para a fabricação (Poerner, 2020). O índice de transparência pode detectar os problemas que envolvem esse mercado em expansão, mas as empresas devem adotar posturas preventivas da poluição, o que pode ocorrer por meio de pesquisas, desenvolvimento, abordagem multidisciplinar e inovação no setor industrial (Desirée, 2019).

Pelo exposto, empresas e consumidores, paulatinamente, estão buscando formas de consumo menos prejudiciais ao meio ambiente, e a educação ambiental é uma das

principais formas de conscientização, apesar de demandar maior abrangência e fortalecimento, que possui na atualidade, para atingir as alterações esperadas. De toda forma, integra as políticas públicas (governamentais/institucionais) e atinge, cada vez mais, pessoas com algum avanço na conscientização.

Considerações finais

Para a preservação ambiental, é necessário rever as formas de produção em massa no mercado da moda, mediante a adoção de formas produtivas menos prejudiciais, o que, também, perpassa pela conscientização, por intermédio da educação ambiental. Percebe-se que as discussões e debates ambientais já ocorrem a alguns anos, tanto no âmbito internacional, como no nacional, com o apontamento de variados problemas decorrentes da postura antropocêntrica, abusiva com a natureza e os seus recursos naturais.

A previsão em tratados internacionais e em legislações nacionais, tanto do meio ambiente salutar, quanto da educação ambiental, é imprescindível para legitimar a busca pelo primeiro por intermédio do segundo. Contudo, nem a educação ambiental, seja formal ou informal, nem o meio ambiente saudável atingiram patamares viáveis para a redução dos impactos ambientais gerados, dentre outros, pela indústria da moda, a segunda poluente do mundo.

O grau de impacto ambiental da indústria da moda demanda posturas críticas, sejam individuais, sociais, institucionais e governamentais. Nesse intuito foi a escolha para tratar da problemática do mercado da moda e o seu impacto ambiental pela perspectiva da educação ambiental, enquanto possibilidade para fomentar uma consciência crítica na sociedade, no comportamento do público consumidor e das indústrias, para reduzir a acentuada degradação ambiental.

Conclui-se que a educação ambiental é um elemento precursor de leis e projetos, mas, também, da adoção de posturas críticas em relação ao consumismo, especialmente, na/da moda *fast fashion*. A informação sobre todas as fases do processo industrial, de venda e de consumo, assim como os impactos ao meio ambiente, é elementar para a reflexão sobre o atual comportamento consumerista de peças sem qualidade e de descarte rápido. O ato de proteger e cuidar do lugar onde se vive é elementar para criar uma consciência crítica, voltada para a conservação da natureza e, dessa maneira, ser possível falar em um meio ambiente, ecologicamente, equilibrado.

Referências

BERLIM, L. **Moda e sustentabilidade**: uma reflexão necessária. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRUNO, F. da S. **A Quarta Revolução Industrial do setor têxtil e de confecção**: a Visão do Futuro para 2030. 1 ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

CAMACHO, R.S.; QUEIROZ, F.L.L. **Considerações acerca do debate da educação ambiental presente historicamente nas conferências ambientais internacionais**. 2016. Disponível em: https://amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/article/viewFile/1304/1323. Acesso em: 08 abr. 2023.

CODOGNO, J. A água na indústria da moda. **Bloguesia**, 2020. Disponível em: <https://www.bloguesia.com/single-post/a-%C3%A1gua-na-ind%C3%BAstria-da-moda>. Acesso em: 08 abr. 2023.

DESIRÉE, T. **O meio ambiente sustentável da moda no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2019.

EMIGÊ.IT. **Impactos ambientais da indústria da moda**. 2020. Disponível em: <https://emige.it/blogs/news/impactos-ambientais-industria-moda>. Acesso em: 08 abr. 2023.

FÁVARO, L.C. et al. A história da educação ambiental perpassando pela concepção crítica e emancipatória. **Educação Ambiental em Ação**, v. XIX, n. 72, 2020. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3994>. Acesso em: 08 abr. 2023.

FASHION REVOLUTION. **A Verdadeira Revolução da Moda**. Disponível em: <https://www.fashionrevolution.org/brazil-blog/a-verdadeira-revolucao-da-moda/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

FASHION REVOLUTION BRASIL. **Índice de Transparência da Moda Brasil**. Edição 2020. Disponível em: https://issuu.com/fashionrevolution/docs/fr_indexedetransparenciadamodabrasil_2020. Acesso em: 08 abr. 2023.

FEBRATEx GROUP. **Produção de algodão no Brasil**. 2020. Febratex Group. Disponível em: <https://fcem.com.br/noticias/mercado-de-producao-de-algodao-no-brasil/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

FELDENS, L. **O homem, a agricultura, a história**. 1 ed. Lajeado: Univates, 2018.

Temas em Educação

O padrão de produção *fast fashion* e o impacto ambiental da moda: a educação ambiental como elemento para a preservação do meio ambiente equilibrado

DOI: 10.23899/9786589284468.9

GLOBAL FOOTPRINT NETWORK. **Pegada Ecológica**. Disponível em:

https://www.footprintnetwork.org/ourwork/ecologicalfootprint/?__hstc=207509324.b53ad37f5185d66e8f0e7151b1824b55.1636913700005.1636913700005.1636913700005.1&__hssc=207509324.2.1636913700014&__hsfp=2876245672. Acesso em: 08 abr. 2023.

JUVIN, H.; LIPOVETSKY, G. **A Globalização Ocidental**: Controvérsia sobre a Cultura Planetária. São Paulo: Manole, 2012.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Agenda 2030. Disponível em: <https://brasil.un.org/ptbr/sdgs>. Acesso em: 08 abr. 2023.

NARDELLI, Á.M.B.; PIMENTA, M.F.F. Desenvolvimento sustentável: os avanços na discussão sobre os temas ambientais lançados pela conferência das Nações Unidas sobre o desenvolvimento sustentável, Rio+20 e os desafios para os próximos 20 anos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318845946_Desenvolvimento_sustentavel_os_avancos_na_discussao_sobre_os_temas_ambientais_lancados_pela_conferencia_das_Nacoes_Unidas_sobre_o_desenvolvimento_sustentavel_Rio20_e_os_desafios_para_os_proximos_20_an. Acesso em: 08 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração sobre Meio Ambiente Humano, 1972**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmosobre-o-ambiente-humano.html>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros**. Tbilisi, 1977. Disponível em: <http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155354tbilisi.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

PET AMBIENTAL. **Impactos da indústria da moda no meio ambiente**. 2019. Disponível em: <http://www.petesa.eng.ufba.br/blog/impactos-da-industria-da-moda-no-meio-ambiente>. Acesso em: 08 abr. 2023.

POERNER, B. A importância de falar sobre transparência na moda. **ELLE**. 2020. Disponível em: <https://elle.com.br/indice-transparencia-fashion-revolution-2020>. Acesso em: 08 abr. 2023.

POTT, C.M.; ESTRELA, C.C. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 89, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/pL9zbDbZCwW68Z7PMF5fCdp/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Temas em Educação

O padrão de produção *fast fashion* e o impacto ambiental da moda: a educação ambiental como elemento para a preservação do meio ambiente equilibrado

DOI: 10.23899/9786589284468.9

RAMOS, E.C. **Educação ambiental**: evolução histórica, implicações teóricas e sociais. Uma avaliação crítica. 1996. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29517/D%20%20ELISABETH%20CHRISTMANN%20RAMOS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 abr. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.885, de 17 de maio de 2021**. Dispõe sobre o programa de educação ambiental colaborativo do Estado e institui Comitê Gestor Multidisciplinar. Porto Alegre: Governador do Estado, 2021. Disponível em:

<https://admin.educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202110/06145319-decreto.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

RODRIGUES, D.B. **Educação Ambiental, Republicanismo e o paradigma do Estado de Direito do Ambiente**. Santa Maria: Caxias, 2017.

SILVA, J. da; SOUZA, M. de. Os impactos ambientais gerados pelas indústrias de vestuário e as possibilidades de sustentabilidade por meio da técnica de upcycling. 2017. **13º Colóquio de Moda**. São Paulo: UNESP:2017. Disponível

em:http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20%202017/PO/po_8/po_8_OS_IMPACTOS_AMBIENTAIS_GERADOS.pdf. Acesso em: 08 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos. 2016. Disponível

em:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9a1b8-42d1-9be6-12709995e02e. Acesso em: 08 abr. 2023.

VIEIRA, G.C.; COSTA, B.S. A prática do consumo consciente para a efetivação do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. **Revista Direito Ambiental e Sociedade**, v. 5. p. 261-282, 2015.

YASBEK, R.H. **A sustentabilidade na moda como princípio constitucional**. 2018. Disponível em:

<https://jus.com.br/artigos/65363/a-sustentabilidadenamodacomoprincipioconstitucional>. Acesso em: 08 abr. 2023.

WWF BRASIL. **Dia da Sobrecarga da Terra**. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/overshootday/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Editora CLAE

2023