

JUSIANY PEREIRA DA CUNHA DOS SANTOS
WELTON DE ARAÚJO PRATA
(ORGANIZADORAS)

ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES: conectando vozes, lugares de fala e experiências inclusivas



JUSIANY PEREIRA DA CUNHA DOS SANTOS
WELTON DE ARAÚJO PRATA
(ORGANIZADORES)

ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES:



conectando vozes, lugares de fala e experiências inclusivas


EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: The Yuri Arcurs Collection - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 19/12/2024
Termo de publicação: TP0982024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanielton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237e Santos, Jusiany Pereira da Cunha dos

Ensino de ciências e humanidades : conectando vozes, lugares de fala e experiências inclusivas / Organizadores : Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, Welton de Araújo Prata. Itapiranga : Schreiben, 2024.

142 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-367-2
DOI: 10.29327/5467956

1. Educação Inclusiva. 2. Autismo 3. Gênero e diversidade no ensino. I. Título.
II. Prata, Welton de Araújo.

CDD 371

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

Esta obra foi realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no âmbito do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (PPGECH/UFAM).



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Eduardo Fofonca</i>	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: UMA VISÃO CULTURAL SOBRE AS DIFERENÇAS.....	11
<i>Jusiany Pereira da Cunha dos Santos</i>	
OS DESAFIOS NA COMUNICAÇÃO ENTRE OS SURDOS E A FAMÍLIA.....	27
<i>Michele França Ferraz</i>	
<i>Jusiany Pereira da Cunha dos Santos</i>	
INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS EM HUMAITÁ, AMAZONAS....	42
<i>Elziane da Rocha Torres</i>	
<i>Jusiany Pereira da Cunha dos Santos</i>	
A INCLUSÃO PASSA PELA BIOQUÍMICA: USO DA FERRAMENTA PADLET NO CONTEXTO ESCOLAR.....	51
<i>Juliana Oliveira Brito</i>	
<i>Nathielly Christina de Fátima</i>	
<i>Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza</i>	
<i>Elise Marques Freire Cunha</i>	
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	62
<i>José Flávio da Paz</i>	
<i>Walter Brito Bezerra Júnior</i>	
OS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA A INCLUSÃO DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NO ENSINO.....	72
<i>Daivane Azevedo de Almeida</i>	
<i>Fabiana Soares Fernandes Leal</i>	

EDUCAÇÃO, ESCOLA E RESSOCIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADA PARA REINserÇÃO SOCIAL.....	85
<i>Francisca Keila de Freitas Amoêdo</i>	
<i>Luan Sena da Silva</i>	
<i>Magno Tavares Nogueira</i>	
<i>Thais Gabrielle Santos Tavares</i>	
ENTRE O ÊMICO E O ÉTICO: DO SABER E DO FAZER DE COMUNIDADES TRADICIONAIS.....	95
<i>Adauto Nunes da Cunha</i>	
<i>Elton Átila Vilela</i>	
<i>Douglas Mendonça Garin Siqueira</i>	
A UNIVERSIDADE E O ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITARIOS: UMA QUESTÃO DE HUMANIDADE.....	106
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Thais Gabrielle Santos Tavares</i>	
<i>Dayane Pontes de Araújo</i>	
<i>Luan Sena da Silva</i>	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: FUNDAMENTOS SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO.....	117
<i>Leandro dos Santos</i>	
<i>Kaique de Oliveira</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	137

PREFÁCIO

A coletânea organizada pelos professores *Jusiany Pereira da Cunha dos Santos e Welton de Araújo Prata*, docentes da Universidade Federal do Amazonas, apresenta discussões e resultados de pesquisas que entrelaçam os processos interdisciplinares, tendo como principal lócus a educação e as múltiplas faces, especialmente numa tessitura de múltiplas nuances da temática da inclusão educacional em contribuições diversas.

Desse modo, a coletânea coloca-se a refletir em seu primeiro capítulo, de autoria de *Jusiany Pereira da Cunha dos Santos*, a história da educação dos surdos por meio da visão cultural sobre as diferenças. Cabe destacar que o capítulo traz a diferença entre o viés clínico e socioantropológico, assim como as principais filosofias para a educação dos surdos, identificando qual é a filosofia mais aceita pelos pesquisadores e comunidade surda. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, que buscou nos estudos culturais e autores renomados que escrevem sobre a surdez como diferença linguística e cultural.

O segundo capítulo de autoria de Michele França Ferraz e Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, trata-se de uma pesquisa que foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso. Tendo como objetivo analisar os desafios na comunicação entre o surdo e a família, assim como a interação existente no seio familiar. Dessa forma, os resultados desta pesquisa têm por finalidade proporcionar aos pais e familiares de surdos a compreensão sobre a importância da inclusão na vida educacional desses cidadãos e entendimento de que é na família que tudo começa, e que deve haver aceitação, respeito e valorização da Língua brasileira de Sinais, reconhecendo seu status linguístico e meio de comunicação da comunidade surda.

Enquanto que o terceiro capítulo de autoria de *Elziane da Rocha Torres e Jusiany Pereira da Cunha dos Santos* trata de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em julho de 2024, que teve como objetivo analisar os principais desafios, estratégias ou recursos utilizados pelos professores de matemática no processo de inclusão de alunos com TEA, nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas salas regulares das escolas estaduais, na cidade de Humaitá – Amazonas. O capítulo ampara-se em documentos; leis; portarias e decretos que norteiam as políticas públicas no Estado do Amazonas relativos às formações dos docentes que atuam com alunos autistas.

Já o quarto capítulo, que compõe a obra, de autoria de *Juliana Oliveira Brito; Nathielly Christina de Fátima; Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza e Elise Marques Freire Cunha* descreve e analisa a aplicação do projeto “A inclusão passa

pela bioquímica”, com enfoque no uso da ferramenta *Padlet*, visando elucidar como as alterações genéticas podem gerar preconceitos e sensibilizar os alunos participantes sobre a inclusão dessas pessoas na sociedade. As autoras, por meio de uma abordagem interdisciplinar, promovem a compreensão das relações entre bioquímica e aspectos sociais, combatendo preconceitos históricos que marginalizam esses indivíduos.

O capítulo que segue a coletânea, de autoria de *José Flávio da Paz e Walter Brito Bezerra Júnior*, apresenta a educação socioemocional e sua consolidação como um componente essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, na qual - na ótica dos autores, contribui para o aprimoramento de habilidades como autoconhecimento, empatia, autorregulação e convivência social. Para eles, no contexto da educação especial, ela desempenha um papel ainda mais relevante, pois auxilia no enfrentamento das barreiras emocionais, sociais e comportamentais que crianças com deficiências ou limitações frequentemente enfrentam.

Os movimentos sociais e sua relevância para a inclusão das discussões sobre gênero e diversidade no ensino é a temática abordada por *Daivane Azevedo de Almeida e Fabiana Soares Fernandes Leal*. A abordagem se concentra no conceito de gênero e contribuiu de maneira profícua às discussões sobre a inclusão escolar das diferenças que possuem identidades opostas à normatividade. Assim, o objetivo do escrito foi traçar reflexões acerca da relevância da problematização do conceito de gênero no ensino, sob a ótica histórica dos movimentos sociais e suas contribuições para a inclusão das diferenças de gênero e diversidade no âmbito educacional.

Já a temática do próximo capítulo surge em meio a necessidade de conhecermos a questão do processo educacional - enquanto oportunidade de ressocialização para detentos que cumprem pena e necessitam da reinserção social. É de autoria de *Francisca Keila de Freitas Amoêdo; Luan Sena da Silva; Magno Tavares Nogueira e Thais Gabrielle Santos Tavares* e debate a ressocialização como tema complexo, pois vai muito mais além do que se imagina, ao momento em que a justiça determina que um apenado será cerceado de sua liberdade por um determinado tempo, ali mesmo já está resguardado direitos e deveres. Os autores evidenciam a carência de políticas assistenciais, que visam promover a reinserção do preso ao convívio da sociedade.

Na continuidade, o capítulo de *Adauto Nunes da Cunha; Elton Átila Vilela e Douglas Mendonça Garin Siqueira* ancora-se em Roberto Crema (2004) para descrever o decurso da história o racionalismo científico, juntamente com o método analítico, como elemento necessário frente ao momento histórico do obscurantismo medieval. Para os autores, o método proposto dividia a totalidade em partes cada vez menores para que se possa conhecer. Desse modo, ao conhecer as partes, pela junção de todas elas, se conheceria o todo. O método refletido no capítulo trata acerca do mundo e todos os seres humanos por consequência com máquina, tendo por objetivo o controle e a previsibilidade. Contudo, destacam

que o método é contra a esteira do pensar o humano como homem máquina, pronto a dominar a tudo e sobre todos os outros povos que surgem as lutas das comunidades tradicionais e contemporâneas.

A universidade e o atendimento psicossocial dos estudantes universitários é o tema do capítulo de autoria de *Francisca Keila de Freitas Amoedo; Thais Gabrielle Santos Tavares; Dayane Pontes de Araújo e Luan Sena da Silva*. Os autores apresentam a transição entre a vida escolar e a vida universitária e destacam que esta é a fase de conquista da independência de muitos estudantes, mas também pode ser vista como um período crítico de adaptação composto por vivências que demandam uma postura de responsabilização e sociabilidade, considerando as novas experiências a serem vividas.

E, por fim, a coletânea apresenta o capítulo de *Leandro dos Santos e Kaique de Oliveira*, no qual tematiza a composição do imaginário sociocultural das populações rurais e ribeirinhas da Amazônia, nas quais expressam uma riqueza cultural muito vasta. Todavia, segundo a ótica dos autores, toda essa riqueza é ignorada pela cultura urbana, que acaba por desconstruir e desvalorizar o imaginário das populações rurais e ribeirinhas, reflexo de um processo histórico de submissão dos valores urbanos sobre os valores do meio rural. Para eles, as políticas públicas educacionais não têm dado conta da realidade complexa e heterogênea da região amazônica.

A leitura deste conjunto de capítulos de tematizações múltiplas e ricas oportuniza um olhar significativo sobre a pesquisa em vários níveis e, em especial, com olhar inclusivo. Desse modo, gostaria de parabenizar os organizadores, assim como autores e autoras, pois é nítido todo o comprometimento com os processos de ensino, pesquisa e crítica nas abordagens discutidas e refletidas sempre com muita sensibilidade e senso de realidade do espaço-tempo que os cerca em suas pesquisas e ensaios.

É diante deste contexto de fala como leitor e pesquisador que convido todos e todas para que conheçam as abordagens que compõe a obra organizada com tanto zelo ao falar sobre a educação brasileira em múltiplos contextos e níveis com olhares sensíveis.

Prof. Dr. Eduardo Fofonca¹

Universidade Tuiuti do Paraná

1 Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP com pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e em Didática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Assis. Licenciado em Pedagogia e Letras. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Conexões - Educação, Cultura Digital e Inovação (UTP/CNPq). Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Tuiuti do Paraná e professor colaborador do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Atualmente desenvolve estágio de pós-doutoramento na Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: eduardo.fofonca@utp.br.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: UMA VISÃO CULTURAL SOBRE AS DIFERENÇAS

Jusiany Pereira da Cunha dos Santos¹

1. INTRODUÇÃO

Atualmente existem diversos autores que buscam compreender quem são os surdos e a diferença da sua cultura, dentre eles estão Skliar (2005), Lopes (2007), Strobel (2008a, 2008b), Chiella (2007), Sá (2010) e Costa (2010), Santos (2014, 2022) bem como as particularidades das identidades que se constroem por conta dessa diferença da língua.

Dentre s mudanças que estão acontecendo, com relação à educação dos surdos, suas incansáveis lutas que são históricas, evidenciam-se questões relevantes quando se pretende conhecer as diferentes concepções sobre a surdez, dessa forma me proponho a dialogar fundamentada em autores que são referências sobre a concepção clínica (modelo médico) e a socioantrológica mais utilizada por pesquisadores dos estudos culturais, assim como é melhor disseminada e até mesmo aceita pela comunidade surda.

Strobel (2008a) descreve que, no modelo clínico aplicado no período da institucionalização,prevalencia o modelo de adaptação por meio de terapias da fala, excluindo-se a diferença; a sociedade de maneira geral os percebia como aqueles cujos ouvidos são defeituosos, que precisavam de reparação:

As crianças surdas não podiam participar nas comunidades surdas e, inicialmente, os espaços compartilhados eram os dormitórios das instituições e asilos, onde os sujeitos surdos eram entregues pelas famílias em regime de internato, até que estivessem aptos para retornar ao convívio familiar, o que, invariavelmente acontecia no início da idade adulta (p. 25).

1 Doutora em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM da REAMEC - Polo UEA. Mestre em Educação pelo PPGE – UNIR/RO. Professora Adjunta do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente Colaboradora e Orientadora do PPGECH. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4005803664864239>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9054-5546>. E-mail: jusysantos41@yahoo.com.

As pessoas Surdas eram tratadas com diferença, assim como as pessoas consideradas indesejadas pela sociedade conforme destaca Santos(2022), por um longo período as pessoas com deficiência ou alguma diferença foram excluídas e impedidas de conviver em sociedade. Costa (2010, p.17) escreve sobre a posição do surdo como patológico, ou seja, aquele que precisa ser diagnosticado; o surdo como anormal, que não está enquadrado dentro dos padrões do que se diz normal, se encaixa nos padrões da anormalidade, sendo, pois sujeito a ser corrigido.

Nos dados históricos da institucionalização, encontra-se a marca da concepção clínica, arraigada ao princípio da normalização, ou seja, a filosofia da integração está permeada pelo modelo médico, conforme assinala Lopes (2007, p.8):

A ciência, no desejo de produzir conhecimentos capazes de explicar o desconhecido, inventou a surdez através dos níveis de perdas auditivas, das lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos. [...] Foram criados distintos modos de trabalhar com sujeitos acometidos pela surdez. Na clínica, terapias de fala, aparelhos auditivos, técnicas diversas de oralidade foram desenvolvidas com a finalidade de normalização.

O modelo médico procurou explicar a surdez, enumerando graus e perdas, porém a autora assinala que a intenção é retirar a anormalidade, é curar através das terapias da fala e das técnicas orais, o que se pretende, de fato, é negar a surdez e esconder a deficiência.

Segundo Sá (2010), a concepção clínica trata da surdez como deficiência que precisa ser abolida, e que por sua vez, deve ser concertada:

Alheias a essas questões, a sociedade vê a surdez como uma deficiência que futuramente há de ser abolida por meio de “concertos” neurocirúrgicos prometidos pela pesquisa médica, ou pela engenharia, ou pela genética, ou pela prevenção de doenças. [...] O aparecimento da surdez, muitas vezes é visto como um mal, um contágio, resultante de más condições sanitárias da classe desfavorecida ou da falta de cuidados familiares ou médicos. Ou mesmo uma fatalidade, como um “ castigo, punição ou situação a que se estaria exposto por purgação de culpas, da própria pessoa ou dos que a cercam (p.68-69).

A este respeito, compreende-se que a visão clínico-terapêutica considera a surdez como deficiência que precisa se concertada, o surdo é visto como anormal ou alguém que precisa ser mudado, curado. Wrigley (1996) *apud* Strobel (2008a) explica que o modelo e política ouvintista prevaleceu e consideraram-se táticas reparadoras, onde a surdez era tida como doença ou defeito que precisava de correção:

[...] surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada (2008a, p.22).

Reis (2013) entende, ao falar dos surdos, que precisa falar em diferença de cultura, considerando que os surdos não se sentem deficientes, é preciso estudar as diferenças de cultura e identidade pelo viés antropológico, e essa visão antropológica fica sobreposta à visão clínica por considerar os surdos como deficientes, conforme argumenta a seguir:

Na contramão da visão meramente clínica da surdez, surgem alguns estudos que, por não se contentarem com tal conceituação e por entender que o que vem primeiro é o ser humano, o ser surdo, osurdo, buscou explicar a surdez pelo viés antropológico, nos quais a cultura e identidade são mais relevantes do que a perda auditiva, exames audiométricos e níveis de decibéis. E, neste caso, o surdo é considerado Diferente. Não considera sua condição de “não ouvir” uma deficiência, apenas uma diferença (p.66).

A intenção está em ampliar o entendimento e ultrapassar a visão médico – clínica, deixando de entender a surdez como patologia e reconhecendo-a enquanto diferença linguística.

Reis (2013, p.67) aponta que “reconhecer que existem pessoas diferentes é um passo importante para a inclusão de qualquer cultura”, traduzindo esse reconhecimento em ações que considerem os surdos como cidadãos que têm o direito de aprender em sua língua de instrução que é a LIBRAS.

Lopes (2007) considera que nos dias atuais, há dedicação de diversos grupos de estudos, por exemplo, citou o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por apresentar contribuições quanto ao respeito aos estudos surdos, à cultura e identidades próprias dessa comunidade. Para ela, os fatores que mais contribuíram para a participação da comunidade surda foram a realização de pesquisas e publicações científicas em periódicos nacionais, realização de congressos, fóruns de discussões e ainda a participação dos surdos na construção de políticas educacionais para surdos.

Desta maneira, observa-se a imagem do sujeito surdo não humanizado, pois se analisar sob o ponto de vista clínico não lhes é retirado o peso da anormalidade, conforme afirma Costa(2010, p.27-28):

Na expressão de tão variadas posições-sujeito ocupadas pelo surdo, através dos tempos, há algo que se impõe como característico nos textos pelos quais passamos: a imagem do surdo não humanizado ou a figura humana

de natureza inferior, não aceita e não compreendida pela sociedade que busca figuras para representar esse sujeito. [...] essas imagens não se organizam temporalmente, elas se confundem, não reconhecem na educação do sujeito surdo um lugar de mudança marcante do imaginário, pois continuam a aparecer declarações e comparações que tiram do surdo o estatuto de humanidade, a posição-sujeito humanizada.

O sujeito surdo foi marcado por representações que sugeriam a falta ou anormalidade, sempre foi visto pelo viés e marca do preconceito, durante muito tempo não foi considerado humano por conta da sua diferença cultural. De acordo com Strobel (2008a), desde o final do século passado que diversos pesquisadores vêm elaborando inúmeros conceitos sobre cultura, a conclusão que se chegou é que a cultura não deve ser vista de forma unitária, padronizada, pelo princípio de normalização.

Argumenta-se o fato quando a cultura é vista de maneira única e perfeita e a diferença começa a ser percebida como mancha para a sociedade. Strobel (2008a) compreende que a cultura, ao longo do tempo, deve ser entendida como um processo dinâmico:

A cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção da forma de ser diferente, não mais na homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. Essa nova marca cultural transporta para uma sensação a cultura grupal, ou seja, como ela diferencia os grupos, no que nos faz emergir a diferença (p.18).

Ao considerar a questão da cultura no plural, admite-se as multiplicidades de grupos que se manifestam de diversas formas, logo dentre eles estão os que se constituem ou se destacam por meio da língua, das crenças, dos hábitos e dos costumes transmitidos aos grupos que têm contato, ou seja, existem formas de mergulhar nesta ou naquela manifestação de cultura.

Strobel(2008a) permite repensar que essa marca é construída por meio do contato com o grupo, assim emergem as diferenças, a multiplicidade de ideias e a cultura tornam-se amplas.

A esse respeito, Skliar (2005) descreve a necessidade de enxergar a surdez como marca cultural, reconhece os surdos com suas identidades, percebe-os, não pelo desvio de normalidade, e entende que a diversidade pode mascarar as normas e conter a diferença:

A surdez é uma diferença, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais e ancorados em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. [...] não se trata então de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos minoritários, obscuros, colonizados, subalternos e dominados. Mas, trata-se de produzir uma política de significações que gera outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo

de transformação pedagógica. [...] Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação (p.13).

Skliar (2005) acrescenta ainda que se deve olhar a partir de uma diferença a ser reconhecida politicamente, como experiência visual, identidades múltiplas. Assim, não se trata de negar a surdez, mas de começar a resignificar e pensar outras formas de compreender os surdos e sua diferença de cultura. Os surdos não devem ser vistos como grupo homogêneo ou uniforme, antes precisam ser vislumbrados sobre a perspectiva da diferença, ou seja, um grupo com cultura diferente e com identidades diversas, nesse aspecto os estudos surdos apontam para o viés multicultural.

Sá (2010) descreve que a surdez precisa estar calcada na diferença, reinventar possibilidades e condições de enxergar a pessoa surda que utiliza estratégias diferentes das dos ouvintes, pode-se dizer que uma pessoa surda é:

Alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (p. 67).

A surdez precisa ser entendida como diferença cultural, trata-se de materializá-la sob a construção de um olhar sobre aquele que não ouve:

Não há nada que possamos afirmar sobre a surdez que não esteja alojado dentro dos campos de sentidos produzidos culturalmente. Culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum, entre outros que poderiam compor uma lista infundável de sujeitos. [...] Toda escolha que fazemos e justificativas que lhe damos são culturais (LOPES, 2007, p.7-8).

Desta forma, entender a surdez sob o viés da diferença de cultura faz olhar os surdos como sujeitos capazes e que podem se comunicar perfeitamente por meio da língua de sinais.

A intenção de Lopes (2007) é entender a surdez não pela falta da audição, pelo defeito ou pela deficiência, mas para que sejam respeitados em sua diferença. A proposta é produzir e ancorar pesquisas com outra forma de olhar, interpretar e narrar a diferença surda, pois há formas diferentes de viver a condição de “ser surdo” e de pertencer ao grupo de surdos. Compreenderas pessoas surdas com o direito à língua própria, ao seu modo de viver no mundo e enxergá-los sobre esse viés é possibilitar-lhes serem sujeitos culturais.

2. ABORDAGENS DE ENSINO PARA SURDOS: DA ORALIDADE AO BILINGUISMO

A crença de que o surdo não era educável permaneceu até o século XV, pois até esse século não foram registradas intenções de educá-los (Goldfeld, 2002). Strobel (2008b) considera que havia relatos descritivos a respeito da situação dos surdos, pois eles eram considerados ineducáveis por conta da diferença linguística, havia um impedimento muito grande na comunicação:

A existência dos surdos da antiguidade deve ter sido muito difícil devido às injustiças sofridas, porém o quase silêncio sobre o que se diz a respeito sobre eles é na verdade um sentido revelador. A forma parcial dos escritos de diferentes autores mostra-nos a superficialidade da história dos surdos registrada. Arriscaram em escrever algumas pesquisas, mas prudentemente se limitaram às análises nas quais os sujeitos surdos eram vistos como seres ‘deficientes’ (p.42).

Os quase 600 anos da história dos surdos é marcada pelas relações entre comunidades ouvintes impondo seus valores sobre as comunidades surdas, ou seja, expõe a luta em provar que sua língua (língua de sinais) precisa ser respeitada, mais adiante pela diferença cultural, fugindo do modelo clínico-terapêutico onde estavam obrigados a falar e aprender a língua dos ouvintes (língua oral) pela demanda da mudança de mentalidade, o que não foi fácil, conforme descreve Sá (2010):

A informação que se tem é a de que na antiguidade os surdos- enquadrados entre os “deficientes” – eram mortos, geralmente atirados de penhascos. O judaísmo e o cristianismo trouxeram uma elevação da significação da surdez e dos surdos, ao defenderem a ideia de que eram pessoas como outras quaisquer que inclusive, segundo tal perspectiva, precisavam de Deus, ou de Cristo, como qualquer outra pessoa (p.70-71).

Neste contexto, os surdos foram percebidos de formas variadas, ora com piedade e compaixão, ora como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas e, nesse sentido, eram abandonadas ou sacrificadas. Até mesmo na Bíblia pode-se perceber a posição negativa em relação à surdez (Goldfeld, 2002, p.27).

Na Idade Média, a classificação da surdez em cinco categorias e os estudos provenientes da área clínica estabeleceram que houvesse uma diferença quanto aos surdos que falavam e os que não falavam, conforme Duarte *et al* (2013,p.1718): “Os surdos que não falavam estavam impedidos por lei de celebrar contratos, reclamar herança, possuir propriedades, elaborar testamentos e conviver em sociedade”.

A preocupação com a aprendizagem dos surdos foi registrada a partir do século XVI, na Espanha, em 1555, quando o Padre Pedro Ponce de Leon, primeiro

professor de surdos, educou uma pessoa surda de família nobre, no entanto é importante salientar que educou a partir do método oralista e, como tal, havia uma necessidade de que a pessoa surda aprendesse a falar para ser considerada capaz, o método oralista exercia um poder muito grande nessas famílias:

Os chamados surdos – mudos não eram considerados aptos para receber educação formal. [...] A educação proporcionada aos indivíduos surdos de famílias nobres tinha como objetivo levá-los a ser reconhecidos como cidadãos perante a lei e a sociedade, para que pudessem herdar os títulos e a fortuna da família (Duarte *et al* 2013, p.1718- 1720).

Silva (2012, p.3) entende que a sua metodologia consistia em primeiro ensinar aos surdos a escrever, mostrando os objetos, em seguida vocalizava as palavras a que esses objetos correspondiam. Posteriormente, em 1620, surge Juan Pablo Bonet, que ficou famoso por ter utilizado o alfabeto manual, depois esse método de Bonet foi disseminado na Espanha.

Já em 1750, o abade Charles de L'Epee aprende com surdos, nas ruas de Paris, a língua de sinais, e posteriormente Silva e Nembri (2008) descrevem que L'Epee em 1799 transformou sua própria casa na primeira escola para Surdos no mundo, para ele havia uma nítida diferença entre a linguagem e a fala:

A corrente não-oralista teve seu maior representante no método francês do abade Charles M. de L'Epee, o primeiro a estudar uma língua de sinais utilizada por surdos. Esta metodologia pregava que os professores deveriam aprender tais sinais para se comunicarem com os surdos e, a partir daí, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário (p.19).

O abade teve imenso sucesso e em poucos anos passou a atender 75 surdos. Assim, L'Epee e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos deveriam ter acesso ao ensino, independente de suas condições sociais e que esta educação deveria ser pública e gratuita (Goldfeld, 2002,p.29).

Costa (2010, p.22) descreve que a escola foi denominada “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”. O método manual gerou sinais metódicos, sendo constituído a partir de então, uma abordagem gestualista que obteve êxito. E até os dias atuais L'Épee é conhecido como pai dos surdos, por ter estudado a língua de sinais e disseminado entre a comunidade surda.

No decorrer dos séculos surgiram algumas abordagens educacionais visando ensinar os surdos, e dentre estas, as principais filosofias reconhecidas no contexto educacional para Surdos são: oralismo, comunicação total e bilinguismo. A esse respeito Santos (2014) descreve que a primeira teve seu apogeu em 1880, com o advento do Congresso de Milão, a língua de sinais foi proibida, enquanto que a Comunicação Total chega ao Brasil nos anos de 1970 a 1980 e por último o Bilinguismo a partir dos anos de 1980, ganhando força em 1990 com o advento da inclusão.

2.1 *Oralismo*

O oralismo foi considerado porque muitos educadores não reconheceram a língua de sinais como língua de instrução para as pessoas surdas. Por este motivo, os defensores do oralismo consideravam que somente a reabilitação oral, afastada do uso dos sinais, era importante para o desenvolvimento e educação dos surdos.

Duarte *et al.* (2013) descreve que havia diversas revoltas ouvintistas, que manipulavam a sociedade para que se voltasse contra os surdos, uma minoria. Em 1880, aconteceu o II Congresso de Milão tendo sido declarado que o uso da língua de sinais e a fala simultaneamente seriam uma desvantagem, portanto, por intermédio desse evento, a língua de sinais passou a ser proibida nas escolas, entre os 174 congressistas havia somente um professor surdo (Costa, 2010).

Esse período marcou profundamente a comunidade surda em todo mundo, como uma fase de retrocesso histórico, pois o oralismo foi imposto e a partir daí implantado nas escolas o modelo clínico terapêutico, conforme descreve Sá (2010, p.76):

Culminando com o Congresso de Milão de 1880 [...] a educação dos Surdos passou a definir-se pelo modelo clínico-terapêutico, destacando o modelo ouvinte com o paradigma e a língua na modalidade oral como objetivo principal a ser insistentemente perseguido.

A educação dos surdos em todo o mundo foi marcada por colonização e revolta, sendo que o mais importante e poderoso dos representantes foi Alexander Graham Bell. Segundo Sacks (2010) Bell por ter a tradição de corrigir os impedimentos da fala, pois seu pai e seu avô também se destacaram nessa área, no entanto, o mais estranho é que sua mãe e sua esposa eram surdas, mas nunca admitiram isso:

Quando Bell jogou todo o peso de sua imensa autoridade e prestígio na defesa do ensino oral para os surdos, a balança finalmente pendeu, e no célebre Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em 1880, em Milão, no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo sai vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural”, e dali por diante forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada (p.35).

Naquele momento a educação dos surdos sofreu uma grande reviravolta. Conforme afirma Duarte *et al.* (2013, p.1724), a oralização passou a ser o principal objetivo na educação das crianças, a reabilitação assume a responsabilidade, a função pedagógica foi deixada com o treino da fala e da leitura em longas e exaustivas seções, o surdo foi obrigado a aceitar o modelo de educação para ouvintes.

Até o início do século XX, muitas escolas em todo mundo já tinham deixado de utilizar a língua de sinais, mesmo com as proibições dos adeptos do oralismo, os surdos ainda utilizavam a língua de sinais em momentos informais (Lopes, 2007).

Duarte *et al* (2013) apontou que, em 1960, Wiliam Stokoe publicou um artigo “*Sign Language Structure: Na Outline of the visual Comummunication Syte mof the American Deaf,*” reconhecendo a Língua de Sinais com estrutura semelhante às das línguas orais. Daí em diante, as portas se abriram para as pessoas surdas, por se basearem nessa publicação de Stokoe, e ainda a aplicação do oralismo trazia grande insatisfação por parte dos surdos e também dos docentes, logo oralizar deixou de ser a meta; surge a denominação de “surdo” ao invés de “deficiente auditivo”, a própria comunidade começou a se manifestar em busca de seu direito à língua de sinais.

2.2 Comunicação Total

O processo da comunicação total é entendido como uma segunda Filosofia. Deste modo, durante os anos de 1970 e 1980, diversas pesquisas foram desenvolvidas para conhecer melhor o que vem a ser esta nova filosofia.

Segundo Silva e Nembri (2008, p. 24-25), a maioria dos surdos continuou a apresentar sérios problemas quanto à produção da linguagem e ainda não atingiram níveis acadêmicos compatíveis com sua faixa etária, essa filosofia serviu muito mais aos pais e professores do que comunidade surda. As autoras afirmam que a comunicação total fracassou por recomendar o uso simultâneo de diferentes códigos.

Poker (2011, p.7) considera que “A língua de sinais, a datilologia, o português sinalizado, etc. todos esses códigos manuais são usados obedecendo a estrutura gramatical da língua oral, não se respeitando a estrutura própria da Língua de Sinais.” Logo, esta abordagem sofreu muitas críticas, uma vez que não trouxe os benefícios que foram esperados, as crianças foram expostas ao alfabeto digital, língua de sinais, ampliação sonora e português sinalizado, os surdos apresentaram desempenhos acadêmicos insuficientes. Portanto, concluiu-se que a comunicação total seria um desdobramento do oralismo.

Lopes (2007, p.63-64) definiu essa filosofia marcando algumas mudanças no cenário educacional:

A comunicação total era vista como uma forma mais aberta e flexível de comunicação surda, pois permitia o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas. [...] não há como fazer uso de duas línguas simultaneamente, portanto o bimodalismo, não favorecia o aprendizado da língua de sinais, fortalecia o uso de alguns sinais para que o português fosse ensinado. A questão em jogo era o ensino da língua majoritária.

A Filosofia da comunicação total considera que as duas línguas seriam estudadas simultaneamente, os linguistas reagiram a tal afirmação, por não aceitarem essa simultaneidade,

Segundo Goldfeld (2002), a comunicação total utiliza quaisquer recursos linguísticos, sejam eles de sinais ou da Língua Portuguesa, para facilitar a comunicação, privilegiando-a, onde o aprendizado de uma língua não seria o objetivo. Isto posto, Lopes (2007) entende ser esta filosofia uma forma mais branda de dominação surda, desdobrando-se em oralismo disfarçado, diante dessa insatisfação por parte dos estudiosos da comunidade Surda surge no cenário educacional outra filosofia.

2.3 Bilinguismo

O modelo bilíngue parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas, a língua de sinais e a língua oficial de cada país, no Brasil, a Língua Portuguesa como a língua majoritária:

Esta afirmação aponta para o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural que, mesmo sendo usada por uma comunidade minoritária, deve ser aceita sem restrições. A educação Bilíngue se afasta dos pressupostos do oralismo e da comunicação total (Silva e Nembri, 2008, p.25).

Goldfeld (2002, p.43) afirma que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país. A respeito da filosofia bilíngue, a autora comenta:

Os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias [...] os estudos se preocupam em entender o surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir etc. E não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez (Goldfeld, 2002, p.43).

A anormalidade é uma construção cultural e os surdos possuem suas identidades construídas com relação à diferença, ou seja, é importante pensar que as identidades são constituídas culturalmente. Pode-se perceber que a identidade dos sujeitos tidos como anormais é marcada por lutas multiculturais intimamente ligadas à diferença.

Sendo assim, o que se pretende mostrar através dos estudos, constitui-se em admitir que a língua de sinais é a forma mais adequada dos surdos comunicarem-se e interagirem com o meio, no Brasil esta é a proposta que vem ganhando força através dos movimentos da comunidade surda. A respeito da língua de sinais, Moura (2013, p.20) complementa que

Pode-se imaginar o efeito que a língua de sinais tem na organização do indivíduo surdo. Será pela língua de sinais que o surdo poderá compreender o mundo, localizar-se com relação a ele mesmo e aos outros e ter as suas referências, inclusive aquela que o coloca de forma diferente no mundo como surdo que percebe o mundo visualmente, que tem direitos e que deve ser respeitado na sua forma de ser.

A filosofia parte do princípio de que o surdo deve adquirir como sua primeira língua a LIBRAS, pois facilita seu entendimento de mundo, considerando que os surdos percebem o mundo através dos olhos, e a língua de sinais por ser uma língua visual-espacial oferece ao surdo essa condição, quanto à língua majoritária do país, esta deve ser ensinada aos surdos, porém na modalidade escrita. A comunidade Surda e diversos pesquisadores defendem que a filosofia que melhor atende aos Surdos e a filosofia bilíngue, dentre eles encontra-se Sá (2010).

3. VIÉS SOCIOANTROPOLÓGICO: A SURDEZ COMO DIFERENÇA CULTURAL E LINGUÍSTICA

Quando se defende a língua de sinais como primeira língua, não se está afirmando que o desenvolvimento cognitivo depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas se está crendo que dominar uma língua garante melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos. Assim, objetivamente, o que pretendem os defensores do “bilíngüismo” é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Do ponto de vista do bilíngüismo, pode-se considerar que a língua de sinais favorece a aprendizagem de ambas as partes e pode ser analisada pelo ponto de vista da cognição dos indivíduos. Segundo Sá (2010), não se deve reduzir a abordagem bilíngue apenas ao uso da língua de sinais, mas olhá-la sob o viés de uma postura multicultural:

Uma educação bilíngue-multicultural não envolve apenas considerar o uso de duas línguas, mas significa também, além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixos fundamentais a identidade e a cultura. [...] O uso do termo multicultural para me referir à necessidade de consideração das culturas raciais, de gênero, de classes etc., que mesclam qualquer situação cultural (p.90).

Por meio de uma educação bilíngue, se reconhece os surdos como minoria linguística, com o direito específico de ter sua língua de sinais aceita, provocando ressignificações sobre os surdos e a surdez como postura multicultural.

A proposta bilíngue de educação define quais são as línguas que os sujeitos surdos devem utilizar, qual é a importância delas em todo o contexto seja social, escolar ou até mesmo no mercado de trabalho.

Lopes (2007) argumenta ainda mais com relação às práticas ouvintistas:

Fomos ensinados a olhá-los e narrá-los a partir de saberes clínicos e terapêuticos que os posicionavam como sujeitos menores, incapazes e deficientes. As práticas ouvintistas garantiram seus efeitos a partir do momento em que, de forma sutil e eficiente se diluíram nas práticas da população e dos especialistas (p.65-66).

Ultrapassar a barreira das práticas ouvintistas é, para os defensores do viés cultural, o ponto chave, ou seja, romper com as ideias de que os surdos precisam se adaptar à cultura imposta pelos ouvintes. O surdo tem uma diferença e não precisa ser olhado através da deficiência, como aponta Perlin (2005, p. 56-57):

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual e não auditiva. [...] A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.

No âmbito dos estudos surdos o que se almeja é que sejam vistos sob a ótica cultural, ou seja, através da diferença de cultura e nessa perspectiva o problema não está no fato de serem surdos, todavia o que se pretende é que sejam reconhecidos como um grupo com diferença cultural e linguística, ou seja, multicultural, independente da cor que declaram, da etnia, nacionalidade, classe ou gênero, conforme descreve Santos (2022).

As pessoas surdas estão merguladas em experiências visuais, apreendem o mundo através da visão, além do que são reconhecidos como minoria social, ou seja as pessoas surdas, estão de certa forma em desvantagem na sociedade majoritária que é ouvinte, lutam para que seus direitos culturais sejam respeitados por ouvintes, que sob influência do viés clínico os enxergam como pessoas doentes da orelha e que precisam de concerto.

Compreende-se que a preocupação do bilinguismo é respeitar a proposta onde as duas línguas sejam envolvidas, reconhece-se, ainda, que a LIBRAS é a melhor opção para a comunicação com as pessoas surdas e que as escolas precisam se adaptar para que os alunos com surdez sejam incluídos, considerando que suas necessidades linguísticas sejam respeitadas.

Compreende-se que a preocupação do bilinguismo é respeitar a proposta onde as duas línguas sejam envolvidas, reconhece-se, ainda, que a LIBRAS é a melhor opção para a comunicação com as pessoas surdas e que as escolas precisam se adaptar para que os alunos com surdez sejam incluídos, considerando que suas necessidades linguísticas sejam respeitadas.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como propósito conhecer os desafios da atualidade visando a inclusão dos surdos, evidenciando o contexto histórico e educacional, além disso para entender os desafios abordamos as principais filosofias educacionais.

Outro aspecto abordado nesta pesquisa de cunho qualitativo e com abordagem bibliográfica, onde buscou-se teóricos e pesquisadores que estudam sobre a educação dos surdos. O presente estudo comprova que o bilinguismo trata-se de excelente conquista da comunidade surda.

Sendo assim vislumbramos que as ideias aqui propostas sirvam para gerar outros estudos e pesquisas, considerando que temos um campo em aberto, uma vez que as pessoas surdas estão mergulhadas em experiências visuais, que a língua de sinais tem sido amplamente disseminada em diversos espaços da sociedade.

Reconhecemos os avanços da comunidade surda em nossos dias, pois possuem uma língua reconhecida através da Lei 10436 de 2002 e posteriormente regulamentada pelo Decreto 5626 de 2005. Porém não devemos deixar se apontar como ponto crucial é a necessidade de investimento e formação dos professores que atuam com esses educandos.

Do ponto de vista socioantropológico consideramos que esta investigação pode contribuir para se pensar nas potencialidades das pessoas surdas e dentre metodologias educacionais, reafirmamos que a mais aceita é a abordagem do bilinguismo, considerando que há melhores condições de favorecer suas aprendizagens no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Bruna Mendes. LACERDA, Cristina B.F de. O papel do Intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. IN LODI, Ana Claudia Baliero, LACERDA, Cristina B.F de. (Orgs.) **Uma Escola, duas Línguas: Letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas Etapas Iniciais de Escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais Secretaria de Educação Especial. MEC: Brasília. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: 135www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 mai. 2023.

____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC/SEESP: Brasília, 2001.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).** Ministério da Educação, 1996

____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso: em 20 jul. 2024.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia L. Ferreira. Em defesa da escola Bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n.2/2014, p.71-92. Editora: UFPR.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. **MARCAS SURDAS: Escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda** São Leopoldo, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DUARTE, Soraya Bianca Reis; *et al.* **Aspectos Históricos e socioculturais da população surda.** v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734. Artigo Disponível em: www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

FERREIRA, Adir Luiz, et al. **O que é LIBRAS? Fundamentos para a educação inclusiva de surdos.** Módulo 1 – Natal: EDUFRN, 2011.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista.** 5.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2007.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina B.F de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um Aluno Surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e a Educação de Surdos.** São Carlos: EDUFSCAR, 2013.p.13-26.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia F. do; Costa, Messias Ramos. Movimentos Surdos e os Fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n.2/2014, p.159-178. Editora: UFPR.

NEGRELLI, Maria Elizabeth D.; MARCON, Sonia Silva. Família e Criança Surda. **Revista: Ciência, Cuidado e Saúde**. V.5. Nº 1 Maringá, 2006. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/5146/3332>. Acesso em 03/06/2013.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 51-73.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. LIBRAS à Distância. UNESP. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/LIBRAS/mec_texto2.pdf. Acesso em 15 set. 2023.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, 2013.

ROCHA, Maria Solange da. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. 2. ed.- Rio de Janeiro: INES, 2008. Volume 01.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de Surdos. 2.ed. – São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: Uma viagem ao Mundo dos Surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010

SANTOS, J. P. C. **Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-paraná-RO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). 165f. PPGE - Porto Velho/RO, 2014.

SANTOS, J. P. C. **Relações entre Ensino de Ciências e Matemática e minorias sociais na Amazônia: Contribuições dos egressos da Terceira Turma da REAMEC**. 227f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso, PPGECEM/REAMEC. Cuiabá/MT, 2022.

SILVA, Angela Carrancho; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o Silêncio: Educação, Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Márcia Garcês. **A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Regular**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_04_2010.pdf. Acesso em 12 out. 2023.

SKLIAR, Carlos. Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 2. ed., Porto Alegre: Mediação, 2005.p.7-32.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.); **Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. . 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p.107-155.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008a.

STROBEL, Karin Lilian. Surdos: **Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008b. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

OS DESAFIOS NA COMUNICAÇÃO ENTRE OS SURDOS E A FAMÍLIA

Michele França Ferraz¹

Jusiany Pereira da Cunha dos Santos²

INTRODUÇÃO

Esta investigação trata-se de uma pesquisa que foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso. Tendo como objetivo analisar os desafios na comunicação entre o surdo e a família, assim como a interação existente no seio familiar.

O interesse pela temática surgiu no contato com a disciplina de Libras, e a partir desta disciplina houve a curiosidade para realizar esta pesquisa, por ser um assunto relevante no contexto educacional, com o propósito de compreender como ocorre a interação entre a pessoa surda e a família.

Visto que os surdos estiveram por séculos impedidos de utilizar a sua própria língua para comunicarem-se, a esse respeito encontramos autores como Costa (2010), Strobel (2009), Skliar (2005) e Santos (2014,2022) que abordam essa invisibilização da comunidade surda, a negação de sua cultura. Destacando que a sociedade possui um olhar de menosprezo em relação a pessoa com surdez, e que deve partir das famílias as primeiras iniciativas de inclusão e acessibilidade com a diversidade multicultural.

O ser humano em sua especificidade tem que ser respeitado e valorizado, rompendo com o modelo etnocêntrico, que classifica as culturas como superiores e inferiores, quando não atende o padrão imposto pela sociedade.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa têm por finalidade proporcionar aos pais e familiares de surdos a compreensão sobre a importância da inclusão na vida educacional desses cidadãos e entendimento de que é na família que tudo começa, e que deve haver aceitação, respeito e valorização.

1 Pedagoga pelo Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: xerinferraz@hotmail.com.

2 Doutora em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM da REAMEC - Polo UEA. Mestre em Educação pelo PPGE – UNIR/RO. Professora Adjunta do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4005803664864239>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9054-5546>. E-mail: jusysantos41@yahoo.com.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual encontramos aporte em Minayo (2012), com estudo de caso, uma vez que contribuirá para o conhecimento de fenômenos individualizados, grupais, que ocorrem em grupos, comunidades ou organizações conforme Yin (2015). Para a efetivação do trabalho foram entrevistadas três mães de alunos surdos incluídos nas escolas de rede Pública Municipal da cidade de Humaitá/AM, escolas essas que possuem sala de recursos para o AEE, e proporcionam aos alunos com surdez o reconhecimento da língua materna, pois no Brasil a Libras é assegurada em lei garante aos surdos os direitos de se comunicarem e interagirem por meio da Língua de Sinais.

QUEM SÃO OS SURDOS

A educação voltada para a comunidade surda está permeada por grandes desafios quando se trata de inclusão e acessibilidade. De acordo com Duarte (2013, p.1716), “há informações históricas de que os surdos foram tratados de diferentes maneiras pelas primeiras civilizações. Em 368 a.C., no Egito e na Pérsia”, os surdos eram tratados como deuses por não possuírem a fala, passavam o tempo inteiro calados em silêncio, meditavam dia e noite sem parar, estavam diariamente em sintonia com o altíssimo, eram respeitados, cuidados e adorados, porém, privados da vida social.

Os surdos foram rejeitados e injustiçados pela sociedade grega, na antiguidade conforme apontam os autores Strobel (2009), Lima (2015), Fernandes (2012) e Honora (2014), naquela época visava-se a força de trabalho, no entanto, os surdos por serem considerados inúteis, deficientes não serviriam, sendo assim deveriam ser mortos.

Sendo que as pessoas com deficiência eram vistas pela sociedade e pela Igreja como pessoas desalmadas, amaldiçoadas, incultas, fúteis, imprestáveis. Barroso (2016, p.01) afirma que, “devido a este fato enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, e até mesmo a denominação de loucos”, por serem diferentes dos demais seres humanos que dialogavam e expressavam-se pela forma oral.

Acreditava-se que os surdos não iriam desenvolver conhecimento políticos emancipatórios pelo simples fato de não possuir a oralidade para se comunicar, porém aos poucos os surdos foram conquistando seus direitos. Foram extensos os sofrimentos dos surdos.

Atualmente estão vivendo bons momentos, considerando que leis a seu favor estão sendo criadas e aprovadas no Congresso Nacional, devolvendo-lhes o direito à cidadania, no entanto, na prática estas leis ainda não são cumpridas.

Neste cenário, os surdos estão sendo incluídos, mesmo com suas diferenças linguísticas, pois conforme Trevisan e Carregari (2011) a limitação na fala não os impede de aprender e muito menos de desenvolver suas potencialidades:

Até o presente momento, a educação dos surdos já passou por várias visões, desde a clínico-terapêutico que vêem o indivíduo surdo como deficiente, incapaz doente – até as sócio-interacionistas – que consideram as potencialidades do sujeito surdo e o vêem como uma pessoa culturalmente diferente (p.108).

Conforme os autores acima descrevem, os surdos devem estar pautados em uma perspectiva sócio antropológica, pois possuem grupos, culturas e língua próprias, sendo assim, não devem obedecer aos padrões que a sociedade dita como normal. Pois cada grupo, por menor que seja, deve ser compreendido e respeitado pelos demais.

De acordo com Duarte et al (2013, p. 1728), precisa-se acabar com a visão errônea de que o surdo é deficiente, ele apenas não ouve, porém, “Ele apreende o mundo pelas vivências e experiências visuais, utiliza uma língua viso espacial, capta as informações através da integridade sensorial que possui e se expressa pelas mãos ao usar a língua de sinais”. As lutas constantes dos surdos resultaram na conquista pela lei que oficializou a Libras.

Conforme Fernandes (2012), os surdos viviam desprovidos de capital cultural, os primeiros surdos que tiveram a oportunidade de ser alfabetizados, foram os integrantes de famílias nobres. Em 1520 na Espanha, o monge Beneditino Ponce de León, o primeiro professor a ensinar os surdos oficialmente preocupou-se em educar esses povos, por considerar que eles possuíam poderes aquisitivos elevados, e por não poderem fazer uso de seus bens pela exclusão da sociedade, as riquezas que as famílias dos excepcionais possuíam não poderiam ser herdadas por eles por conta de suas diferenças. Por esses motivos alguns estudiosos pesquisaram métodos voltados para a emancipação intelectual das pessoas com surdez.

METODOLOGIA VOLTADA PARA O ENSINO DAS PESSOAS COM SURDEZ

A história da educação dos Surdos é marcada por muitas lutas, dentre elas o reconhecimento à cidadania, sua resistência para não serem discriminados, pois eram tratados como incapazes de pensar e aprender como os demais, tendo em vista que, todo ser humano é capaz de ampliar seus conhecimentos de acordo com o que lhe é ensinado. Costa (2010), diz que “o primeiro a declarar o surdo como capaz de pensar e de ser ensinado foi Girolamo Cardano, em 1579”.

Porém, apesar desta afirmativa na idade antiga, para os surdos nada foi feito, nem os cristãos se preocupavam com eles, pelo simples fato de não possuírem a linguagem oral. Com o passar dos anos, houve a preocupação em descobrir um método que viabilizasse a educação para as pessoas surdas, os professores da época começaram a se interessar pela temática.

De acordo com Lima (2015, p.44). A primeira escola voltada para atender as pessoas surdas no mundo, foi o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, criado em 1755 por L'Épée, que desde então, foi consagrado pai dos surdos. Após 102 anos, em 1857 foi fundada a primeira escola no Brasil com intuito de proporcionar escolaridade aos surdos, em meio a muitos descasos surgiu o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sendo o primeiro professor um surdo francês chamado Ernest Huet.

Mesmo com algumas conquistas em 1880 na educação das pessoas surdas, houve o congresso Internacional de Milão, sendo que nesse evento foi decidido qual seria o método utilizado nas escolas, entre eles estavam as Línguas de Sinais, o oralismo e o misto. Na votação os ouvintes decidiram pelo método oral, os professores surdos foram impedidos de votar. Sendo assim, os surdos foram proibidos de usar a Língua Sinais, até mesmo fora da escola.

A FAMÍLIA E A CRIANÇA SURDA

A família desde muito cedo, precisa se mobilizar e proporcionar a criança surda o acesso à educação, e, aos demais benefícios que lhe é de direito. A comunicação entre a família e o surdo é de extrema importância. Conforme Kelman et al. (2011, p. 253), “a família constitui a esfera em que ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança”. O diálogo é antes de qualquer coisa, o caminho mais propício para o desenvolvimento evolutivo da criança, onde a família é a base para uma convivência sadia e motivadora.

A criança inserida no núcleo familiar tem os primeiros contatos comunicativos, o qual é aprimorado a partir do convívio e conversação com os adultos, em que é motivado a internalizar as informações e desenvolve o cognitivo gradativamente.

A criança surda que nasce em um meio ouvinte enfrenta, desde o nascimento, uma rede de construções identificatórias, prefiguradas pelas expectativas de seus pais, os quais, é natural, desejam que ela também seja ouvinte. Dessa forma, o processo de socialização da criança surda com pais ouvintes é, muitas vezes, conflitante desde o início (SILVA et al, 2007, p. 279-280).

A maioria dos surdos possuem pais e irmãos ouvintes. A família, logo a princípio, ao receber a notícia que terá uma pessoa surda em seu meio familiar, fica sem saber o que fazer. Segundo Kelman et al. (2011, p. 253), “O diagnóstico de surdez leva a maioria das famílias, num primeiro momento, ao sentimento de luto pela morte simbólica de seu filho idealizado”. A mãe custa a conformar-se com a informação, tenta não acreditar que isso está acontecendo em sua família, e muitas vezes de acordo com a autora fica com depressão. Contudo, o vínculo amoroso entre mãe e filho desperta-lhe afeto e carinho.

A compreensão do que é a surdez, influenciará em como a mãe e os familiares da pessoa surda irão enfrentar quanto à revelação do diagnóstico, isso dependerá da orientação recebida pelo profissional, pois uma boa orientação permite diferenças de posturas entre os familiares. Os pais precisam entender que a criança surda não é incapaz de aprender e de desenvolver suas potencialidades. Sendo assim, necessitam procurar profissionais qualificados que possam orientá-los nos caminhos a serem percorridos. Tendo em vista proporcionar a seu filho um desenvolvimento cognitivo propício.

Logo após o diagnóstico, nos primeiros anos de vida, cabe aos pais decisões para o futuro de suas crianças, e essas decisões poderão determinar o lugar que eles e seus filhos ocuparão na comunidade surda; implanta-los ou não, são deliberações que somente os pais podem tomar, é sabido que essas marcas determinarão seu status social na comunidade, no entanto, são seus filhos e cabe a eles a decisão. Cabendo aos profissionais o esclarecer suas dúvidas e acolher suas angústias (GIROTO et al. 2012, p. 40).

As decisões a serem tomadas em relação a progressão educacional da criança com surdez, fica a critério dos pais, eles decidirão a mobilizar-se para aprender a Língua de Sinais e incluir seus filhos na comunidade em que eles pertencem ou simplesmente negá-lo.

A esse respeito, Silva (2007, p. 280) argumenta que “(...) a qualidade do aconselhamento, influenciam a decisão dos pais em relação aos recursos comunicativos”. Sendo que, nem todas as pessoas sabem da existência ou até mesmo sobre a importância da Libras, deste modo, a mesma deve ser apresentada aos pais para que eles possam entender que seus filhos pertencem a uma outra cultura linguística, que prioriza a libras como a primeira língua. Uma vez que os pais privarem seus filhos surdos de utilizar a Libras estão dificultando o desenvolvimento social, político e cultural dos mesmos.

De acordo com Alvez (2010) as orientações concebidas pelos profissionais que atuam na área da surdez, os pais e familiares da criança surda, criarão expectativas para o futuro educacional de seus filhos, de forma que, terão que optar em expor a criança a aquisição da Libras, por outro lado, podem ignorar a mesma e priorizar a oralidade. Isso dependerá em primeira instância da aceitação da língua natural do surdo como algo normal.

Cabe aos pais decidirem o melhor para o futuro de seus filhos, ou que pelos menos acreditem que seja o melhor. Pois, ainda que muitos pais queiram que seus filhos falem a língua da sua comunidade, há alguns que discordam:

Se considerarem que os filhos devem falar, ou seja, usar a modalidade oral da Língua Portuguesa, os pais vão escolher uma instituição que priorize a linguagem falada como forma de comunicação dos e com os surdos. (...)

se, por outro lado, os pais optarem pelo uso de sinais, poderão escolher uma instituição (...), na qual as crianças surdas são expostas à Língua de Sinais, na interação com adultos surdos e ouvintes que sinalizam, e à Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita (SILVA, 2007, p. 280).

Na maioria dos casos, os pais almejam que seus filhos oralizem, pois acreditam que a surdez é uma doença e que deve ser tratada, para os pais que conseguem enxergar além do que está exposto, entendem que a surdez é algo normal e que se trata apenas de línguas diferentes.

O ambiente interno deve ser adequado e estimulador, pois a criança surda precisa ser enxergada e tratada como tal, entendida em suas particularidades. Cabe aos pais e familiares compreender que seus filhos pertencem a uma cultura linguístico diferenciado e como o surdo necessita de estímulo diferenciado, para que no futuro não seja vítima de preconceitos por si próprio, e que o mesmo possa ter orgulho de sua diferença dialetal, e encarre a vida com mais naturalidade. Pois, é de grande relevância que a família acompanhe a criança surda, e entenda que a Libras é a língua materna desses indivíduos. Deste modo, esse é um dos primeiros passos a ser seguido.

De acordo com Poker (2012, p. 99) “a comunicação é um fator de grande importância na vida humana, já que é por meio dela que as pessoas compreendem e são compreendidas pelos outros”, sendo assim, a rejeição com a Libras pode deixar um surdo a margem da sociedade, isentos de direitos conquistados depois de lutas intensas, em que muitos perderam a vida para conseguir. Referimo-nos as famílias, que de alguma forma impediram ou impedem os filhos sinalizarem por acreditar ser vergonhoso as pessoas saberem que se trata de pessoa surda, que não escuta e nem fala oralmente, utiliza-se de expressões corporais para se comunicar.

É preciso que os pais entendam que a Libras é a melhor forma de assegurar aos surdos o sucesso, de modo geral, isso foi comprovado com base em estudos feitos por Alvez (2010), os surdos devem ser educados numa perspectiva inclusiva para que os mesmos possam aprender de maneira significativa e contextualizada.

Neste sentido, conforme aponta Quadros (2008) a criança surda deve envolver-se em ambientes que proporcionem o conhecimento de sua língua materna, antes mesmo, de aprender a Língua Portuguesa, a criança terá de aprender a Libras. A Língua de Sinais é um pré-requisito para as demais aprendizagens, de maneira que, a criança surda possa primeiramente falar a língua majoritária da sua comunidade para mais tarde aprender a língua escrita.

O SURDO E SUA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

O surdo desde que nasce possui experiências visuais, aprende conceitos, muda seus comportamentos através da visão, assim constrói sua própria identidade a qual deve ser preservada e estimulada pela família, pois, o apoio da família é muito relevante para o cultivo da independência e autonomia da pessoa surda, e principalmente da criança, que se encontra em fase de construção da personalidade e interação com o meio social.

(...) não podemos deixar de considerar que o desenvolvimento da criança é resultante do empreendimento conjunto entre ela e o adulto que dela cuida e que as interações e as relações com as pessoas e os sistemas sociais têm um papel crucial para as aquisições e para a construção de formações psicológicas cada vez mais sofisticadas (NEGRELLI; MARCON, 2005, p.100).

As famílias que possuem em seu quadro familiar pessoas surdas devem procurar apoio de profissionais que entendam da necessidade comunicacional que os surdos possuem para evoluir socialmente. Sendo que, cabe aos pais procurarem profissionais como: fonoaudiólogo, psicólogo, psiquiatra, neurologista, que possam facilitar a aprendizagem dessas crianças. Caso os familiares não deem a devida atenção que um surdo precisa, este pode ficar privado de aprender sua própria língua e conseqüentemente ficar privado de aprender no tempo certo, ficando limitado na sua identificação com outros surdos conforme aponta Brito (2013, p. 21):

A família tem um papel importante e fundamental no trabalho fonoaudiólogo. Ela oferece a criança surda situação do dia a dia para a estimulação, seja por meio oral ou de sinais, além do mais é necessário que se trabalhe com o envolvimento de toda a família no processo de estimulação para que todos possam sentir-se capazes de ajudar e se responsabilizarem pela educação da criança surda, que por sua vez deve ser vista em sua totalidade dentro do contexto familiar.

De maneira alguma as pessoas surdas devem ser abandonadas pela família, pois é no ambiente familiar que devem vir as iniciativas de inclusão, entendimento de respeito às diferenças. Incentivar o surdo a aprender a Libras é respeitar as particularidades, o carinho e o afeto fazem toda a diferença na vida da criança, sendo ela surda ou não, pois se sente acolhida e amada, na verdade a família torna-se a base de tudo, aonde é possível quebrar barreiras e superar obstáculos.

É de responsabilidade do profissional ainda, que a mãe possa “reinvestir” seu filho, perceber sua beleza, suas qualidades, suas conquistas, para que ela possa olhá-lo com vistas para o futuro, seus primeiros passos, ainda que trôpegos, poderão ser apontados, para serem comemorados, seus primeiros sinais serão significados e compartilhados, suas tentativas interativas valorizadas. A final é assim que tudo começa (GIROTO, 2012, p. 42).

Sendo assim, os pais e as crianças surdas estarão unidos como uma família que se relacionam de maneira alegre, harmoniosa, afetuosa, pois quando os pais passam a reconhecer a criança como um ser que necessita aprender sua língua materna, logo imagina que deve haver uma reciprocidade na comunicação, de modo que os pais precisam aprender a Língua de Sinais e o surdo aprender a Língua Portuguesa.

GIROTO (2012, p.41) aponta que a inclusão da criança surda deve acontecer primeiramente em casa, e mais tarde na escola e em toda a sociedade. O acesso a uma educação bilíngue parte das atitudes da família em aceitar o filho surdo e colocar ele frente a frente com a sua cultura. Conforme o autor acima citado “é a família que decidirá a procura da escola e é ela que se disporá a fazer parte da comunidade surda, compartilhando a língua de sinais no cotidiano familiar”. Como já disse é na família que tudo começa, pois é ela que constitui o núcleo social primário.

Para melhor compreensão sobre os graus de perda auditiva, Honora (2014) coloca que através do exame audiológico é possível identificar o grau de surdez de acordo com os decibéis (Db), que é à medida que classifica a intensidade perceptiva da audição.

Quadro 1: Os graus da perda auditiva.

OS GAUS DE PERDA AUDITIVA	
25 a 40 Db	Leve
40 a 70 Db	Moderada
70 a 90 Db	Severa
Acima de 90 Db	Profunda

Fonte: Honora, (2014).

O quadro acima demonstra como é classificado o grau da perda auditiva das pessoas surdas, conforme os laudos prescritos pelos profissionais na área da surdez. A partir desta, podemos constatar aonde os filhos das entrevistadas se encaixam de acordo com o exame audiológico.

Logo abaixo seguem os dados coletados para descobrir quais são as perdas auditivas das crianças cujas mães foram entrevistadas:

Quadro 2: Os graus de perda auditiva dos filhos (as) das entrevistadas.

OS GAUS DE PERDA AUDITIVA DOS FILHOS (AS) DAS ENTREVISTADAS	
FILHO	GRAU
M1	Moderada
M2	Não tem laudo
M3	Profunda

Fonte: Dados Coletados na pesquisa, (2017).

De acordo com o quadro 3, temos os resultados dos exames audiológico dos surdos que tiveram as mães entrevistadas, com exceção de uma criança que não possui o laudo. Deste modo, o grau de perda auditiva do mesmo é desconhecido.

Sendo assim, constata-se que o filho da M1 se enquadra no grau de perda auditiva moderada. Honora (2014) afirma que a criança que possui esse tipo de perda, terá retardo na aquisição da fala, porém isso não o impede de aprender a falar a língua oral, contudo isso só será possível se a criança for acompanhada por um fonoaudiólogo e com auxílio de um aparelho que amplifique a sonoridade.

Conforme a análise coletada através da entrevista, a M3, afirmou que o grau da surdez de seu filho é profunda, sendo assim, o mesmo ouve apenas os sons que provocam vibrações como é o caso do helicóptero e do trovão. Neste caso é desnecessário a utilização de aparelhos amplificadores externos para pessoas com surdez total.

Deste modo, a forma mais viável de comunicação para quem possui este tipo de lesão é a Língua de Sinais. A não ser que ela opte em fazer um implante coclear (IC), caso tenha essa intenção precisa fazer vários exames e entrar na fila do SUS, pois o implante segundo a Fonoaudióloga Dra. Rosa Maria Rodriguez Antonio, custa cerca de 40 mil reais, conforme entrevista que prestou ao site Tua Saúde³.

ANÁLISES E DISCUSSÃO: OS DESAFIOS NA COMUNICAÇÃO ENTRE OS SURDOS E A FAMÍLIA

Nesta seção pretendemos descrever como acontece a interação entre os surdos e a família, conforme os dados coletados nas Escolas de Rede Pública do Município de Humaitá/AM, no qual foram entrevistadas três mães de alunos surdos, que estão incluídos nas salas de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. A primeira questão foi: Quando você engravidou pensou na possibilidade do seu filho (a) nascer surdo (a)? Quando você soube que seu filho era surdo?

– Eu nunca pensei nessa possibilidade, por que quando a gente engravida a gente quer um filho perfeito, uma gravidez perfeita sem problemas. Eu descobri quando ela foi nascer, prematura de sete meses, tive ela em Porto Velho/RO e lá ela fez o exame e já foi comprovado, já deu uma alteração, fui novamente quando ela tinha 6 meses a gente fez outro exame aí foi comprovado a surdez (M1);

– Não, não pensei! Eu fiquei sabendo depois dos 2 anos dele, que a gente chamava ele e ele nem aí, quando ele tava de costas ele não respondia e a gente chamava, ele só olhava quando a gente batia palmas forte (M2);

- Não, é tipo assim, quando eu subi ela já estava com 6 meses eu fui num passeio, num casamento em Manaus, aí a minha colega que trabalhava na clínica né! Irmã dessa que ia casar, aí ela queria saber qual era o sexo dele, daí eu bati a ultrassom, aí descobriu que ele era especial, ele ia nascer com uma deficiência (M3).

3 Disponível em: <https://www.tuasaude.com/implante-coclear>.

De acordo com os relatos das mães, é uma surpresa muito forte saber que seu filho nasceu surdo e que não irá escutar e nem falar. Quando uma mulher engravida ela e seus familiares desejam que o filho nasça de acordo com o ideal criado por eles, e quando foge do padrão esperado há um certo desespero e insegurança de não saber o que fazer com a notícia.

Os primeiros momentos da descoberta da deficiência pela família são bastante traumáticos. É um período vivido com grande dificuldade pela família, que se vê obrigada a tomar outros caminhos, diferentes daqueles planejados e implementados, com o intento de encontrar maneiras para encarar as novas situações impostas pela condição da criança (NEGRELLI; MARCON, 2005, p.101).

Assim sendo, é visível no olhar das mães dessas crianças que há certa dificuldade em aceitar a situação real dos filhos, mesmo após anos passarem essas mães ainda não buscaram meios que pudessem facilitar a comunicação e interação com os filhos. Enquanto na segunda questão perguntamos: Vocês identificaram o que causou a surdez?

- Não, nós não identificamos não, ninguém identificou os médicos falaram assim, que as vezes é por parte da família, genética, muitas vezes é por complicação, ele perguntou se eu tive alguma doença tipo rubéola mais eu não tive, ou porque ela foi prematura e não gerou direito (M1);
- Não, eu acho que ele já nasceu com a surdez mesmo, ele nasceu normal mais só que a minha gravidez foi muito agitada, foi muita briga (M2);
- Não, até hoje eu não sei (M3).

As entrevistadas relatam que não sabem o que causou a surdez em seus filhos, e de acordo com os relatos, elas possuem algumas suspeitas que até então não foram comprovadas. A surdez pode ter várias causas e pode acontecer por diversos fatores: hereditário, doença, acidente, medicamentos ototóxicos, parto prematuro entre outros. Porém, quando nem uma das alternativas acontecem durante ou depois da gravidez impossibilita a descoberta da causa, como afirma Brito (2013, p. 13):

Em muitos casos, o diagnóstico médico consegue identificar a causa mais provável da perda auditiva, mas nem sempre isso é possível. A ocorrência de gestações e partos com histórico complicado, bem como a manifestação de doenças maternas no período próximo ao nascimento da criança, pode inviabilizar a identificação dessa causa.

Conforme o autor acima citado, os médicos nem sempre conseguem saber a causa da surdez, mesmo com todas as informações apresentadas pelas mães, pode haver casos em que não houve nenhuma complicação e a criança nasceu surda. Deste modo, não foi possível descobrir a verdadeira causa. Para a terceira questão: Pensou ou pensa em corrigir a surdez de seu filho (a)? Por quê?

- *Sim, a surdez a gente pensa sim, por que a surdez tem algumas cirurgias né, porque envolve na fala, eu queria que ela falasse bem, se comunicasse falando, por que é muito complicado ela se comunicar na escola por ela não escutar ela é muito excluída pelos amigos por conta dela não falar direito e isso gera por causo da surdez que ela tem (M1);*

- *Sim, porque é muito ruim lidar com uma pessoa assim, tem dias que ele fica muito agitado, aí ele fica agressivo, ele bate aqui mesmo na escola todo dia eu recebo reclamação dele por que ele bate nos coleguinhas dele é porque uma pessoa que não ouve vê a gente mexendo com a boca, aí quer saber o que a gente está falando (M2);*

- *Penso sim, mais o pai dele nunca aceitou. A gente já ganhou vaga e tudo pra ir pra São Paulo, mas ele fala que não e não. Mas eu já vi gente que era surdo e sabe falar (M3).*

A notícia da surdez é uma surpresa inesperada para a família, sendo assim, é normal que os pais das crianças surdas se desesperem ao imaginar que terá um filho limitado na fala, ou que ele está inserido em outra cultura que não seja a deles, e busquem meios que possam facilitar a comunicação da criança com seus familiares.

O diagnóstico de um bebê surdo, para qualquer pai que não seja surdo, é um processo inesperado e difícil, pelo motivo de que todos nós esperamos que nossos filhos se pareçam conosco, na melhor das intenções. É difícil para a família olhar para seu filho como uma pessoa normal, que apenas não tem um dos sentidos, o que vai condicionar a adaptação a um mundo organizado de maneira diferente, mas de modo algum, de maneira limitada. Alguns pais cercam seu filho de proteção e cuidado, chegando ao ponto de se esquecerem dos outros filhos para cuidarem daquele que “é doente” (BERNARDINHO, 1999, p. 46).

As três mães entrevistadas foram sinceras em confessar que pensam em corrigir a surdez dos filhos, por conta de preconceitos pela sociedade em não respeitar as pessoas culturalmente diferentes e pelo motivo de ser difícil educar o filho que possui bloqueio na fala.

Percebe-se que se dependesse unicamente de as mães para a surdez ser corrigida essas crianças já teriam sido operadas sem pelo menos ter a oportunidade em optar por uma cultura linguística diferente. Contudo, no caso da M3 o pai da criança não aceita nenhum tipo de correção. Acerca da comunicação na quarta questão: Você tinha conhecimento sobre a Língua de Sinais? Como você imaginou que seria a comunicação entre vocês?

- Olha, quando eu soube que ela tinha dificuldade para ouvir, eu não conhecia ainda a Língua de Sinais, depois que eu entrei na UFAM que eu fui aprender a Libras. Logo foi bem complicado foi um susto, era tão pequena, eu pensei logo, será que ela tem idade para aprender? Será que ela vai aprender? A gente tem esse impacto (M1);

- Sim, que eu ia comunicar mais por sinal porquê de Libras eu não sei, sei pouca coisa, ele sabe mais ele esquece porque não pratica só pratica na escola, eu tinha que aprender também pra comunicar com ele por sinal mesmo, mais assim, quando eu quero falar alguma coisa eu aponto pra ele e ele já sabe, mais Libras mesmo ele sabe pouca coisa (M2);

- Sim, há eu achei que era difícil, tipo assim, eu não tenho só ele eu tenho mais dois, aí tipo assim o trabalho é dobrado, tem os outros, as vezes não dá certo pra mim ir (M3).

No depoimento da M1 analisa-se que a mesma não tinha conhecimento a respeito da Língua de Sinais e que ficou se questionando sobre como fazer para ensinar sua filha, preocupada com futuro educacional da mesma. De acordo com Quadros (2008, p. 25) “Uma família ouvinte bem orientada e que tenha acesso à aprendizagem da Língua de Sinais, junto com o seu bebê, não vai necessitar de recursos extraordinários para dar-lhe uma boa educação”.

Na resposta da M2, nota-se que ela reconhecia a existência da Libras, porém, possui conhecimento insuficiente dessa língua para incentivá-lo. Por mais que a criança participe do AEE na sala de recurso, no entanto é fundamental que a família auxilie em casa, e de acordo com os relatos desta mãe não há estímulo algum, eles conversam por sinais caseiros. Contudo, a mesma admite que é muito importante estudar Língua de Sinais para estimular o filho a aprender a língua materna de seu grupo.

Conforme a narrativa da M3, desde o primeiro momento ela imaginou que seria difícil a comunicação com seu filho pelo fato de ter outros filhos pequenos além do mesmo. Como sabemos, cuidar de criança é bastante trabalhoso, sendo assim, essa mãe alega não fazer cursos de Libras por que não possui tempo disponível.

Prosseguindo com o questionário na quinta pergunta tivemos: Como você e seus familiares estão encarando a surdez? O que estão fazendo para facilitar a comunicação com ele (a)?

- Eu assim como mãe particularmente, aceito porque a gente não espera, a princípio a gente não quer aceitar a surdez, mais só que a gente aceita, a gente ajuda, a gente leva para fazer as aulas de Libras. A minha família sempre aceitou quando eu falei que ela tinha essa dificuldade, agora o pai dela não aceita que ela tenha essa dificuldade, essa surdez. Ele diz que ela ouve, que ela é normal, que ela vai falar, agora como ela já está falando ele diz: eu não falei que ela ia falar, eu não falei que ela escuta, isso é coisa da tua cabeça. A gente leva na fono porque como é moderada então ela faz na fono e também no AEE (M1);

- A gente se comunica por sinal, mesmo por que Libras ninguém sabe da família (M2);

- Normal, a gente comunica com ele, ele ler os lábios e sabe tudinho o que a gente fala com ele. Não nada! (M3).

Conforme o relato da M1 percebe-se que há omissão de informação com relação à “aceitação”, no decorrer da entrevista é claro e evidente que há uma negação da surdez por parte da mãe e dos familiares. Pois a criança apesar de estudar na sala de aula regular e no AEE, não tem apoio em casa para se comunicar em Libras, a mesma é incentivada a falar a linguagem oral constantemente.

A falta de aceitação da família contribui para retardamento da aprendizagem, podendo aumentar fatores como analfabetismo e exclusão dos Surdos ao mundo letrado conforme aponta Lima (2015), leis são sancionadas, porém poucas coisas são levadas em consideração no âmbito educacional, como a mesma diz é “nadar contra a maré”.

Acompanhando o relato da M2, percebe-se uma passividade na sua fala, quando se refere a sua família como desconhecedor da Libras e que não estão nem um pouco preocupados em aprender.

Ao analisar a narrativa da M3, assim como é o caso da M2 não dá para sentir o entusiasmo da família em prol do progresso acadêmico desses surdos, percebe-se certa desconfiança da família, e por vezes acreditam da mesma forma que a sociedade, quando acreditam que o surdo não é capaz de aprender. Sendo assim, essa credibilidade deve vir primeiramente dos familiares, para que haja algum progresso é preciso que núcleo familiar acredite que é possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho frisou o quanto é indispensável o reconhecimento da língua materna, para a pessoa surda se expressar diante da sociedade. A Libras é a melhor forma para a emancipação da pessoa surda, a qual foi sancionada pela Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005 que respalda o direito que o surdo possui em comunicar-se pela Língua de Sinais.

É importante ressaltar que em nosso município faltam incentivos aos surdos para que se comuniquem através da Libras, por não haver o envolvimento das famílias e dos responsáveis, em procurar informações acerca dos meios de acesso do surdo a inclusão na modalidade bilíngue, sendo a Língua de Sinais a língua de instrução nas escolas.

A interação no núcleo familiar dos surdos acontece por meio de mímicas e gestos caseiros. As crianças surdas sabem que possuem uma língua natural, porém, pouco sabem sobre ela. Nas famílias envolvidas na pesquisa, a Língua de Sinais é ignorada.

Percebeu-se nesta investigação que estas mães querem que seus filhos se comuniquem de forma oral, elas não valorizam a língua de sinais como língua de instrução para os surdos, não possuem este entendimento de que são pessoas capazes de desenvolver seu potencial através da Libras.

Sendo assim, compreendemos que a resistência das famílias é um fator que tem sido decisivo para a construção da identidade dos mesmos, e que por sua vez há a negação da surdez por parte destes familiares, o que é apontado pelos pesquisadores como algo negativo em relação a educação dos alunos surdos.

Esperamos que esta pesquisa sirva para fomentar discussões acerca da visibilidade da comunidade surda, a importância da Libras para a comunicação e aprendizagem dos alunos com surdez inseridos nas escolas de Humaitá/AM.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez/ Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira Mirlene Macedo Damázio. - Brasília: Ministério da educação, Secretária de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v.4, 2010.

BARROSO, Francieli. **Reflexões sobre o percurso acadêmico de surdos**. Publicado em 30 Agos de 2016. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/reflexoes-sobre-o-percurso-academico-de-surdos/145201/>>. Acesso em: 11 set.2017.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito**: a lógica no absurdo [manuscrito] Belo Horizonte. Faculdade de Letras, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. **Lei nº10.436**, de 24 de abril de 2002, Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Disponível em: <http://www.planal.gov.br/cciv/>. Acesso 15 set. 2017.

BRITO, Marluci de. **Inclusão do surdo na escola regular**. 2013. 41 páginas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4416/1/MD_EDUMTE_2014_2_66.pdf. Acesso em: 09 set. 2017.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje**: posição sujeito e identidade. 1ª ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**/ Soraya Bianca Reis Duarte, Neuma Chaveiro, Adriana Ribeiro de Freitas, Maria Alves Barbosa, Celmo Celeno Porto e Marcelo Pio de Almeida Fleck. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out. – dez. 2013, p.1713-1734.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca. **Surdez e Educação inclusiva**/ Claudia

Regina Mosca Giroto, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Ana Paula Berberian (org.). *Cultura Acadêmica*; Marília: Oficina Universitária, 2012.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1ª ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

KELMAN et al. **Surdez e família**: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Revista educação*, Linhas Críticas, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/5698/4710>>. Acesso em: 02 out. 2017.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos**: Desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

MINAYO, Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29 ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2012.

NEGRELLI, M.E.D.; MARCON, S.S. **Família e criança surda**. *Maringá*, v. 5, n. 1, p. 98-107, jan./abr. 2006 Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/%205146/3332> Acesso em: 02 out 2017.

POKER, Rosimar Bortolini. **Acessibilidade na escola inclusiva**: tecnologia, recursos e atendimento educacional especializado/ Rosimar Bortolini Poker,

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos III** – Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

SANTOS, J. P. C. **Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-paraná-RO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). 165f. PPGE - Porto Velho/RO, 2014.

SANTOS, J. P. C. **Relações entre Ensino de Ciências e Matemática e minorias sociais na Amazônia: Contribuições dos egressos da Terceira Turma da REAMEC**. 227f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso, PPGECEM/REAMEC. Cuiabá/MT, 2022.

SKLIAR, Carlos. *Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade* In: SKLIAR, Carlos (org.). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. 2. ed., Porto Alegre: Mediação, 2005.p.7-32.

SILVA et al. *Mães Ouvintes com filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem.*, *SciELO*, v. 23, n. 03, p. 279-286, jul-set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a06v23n3.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2009.

TREVISAN, Patrícia Fantinel & CARREGARI, Júlio. **Construindo conhecimento em educação especial**. 2ª edição – Manaus: Editora Valer, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5ª ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2015.

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS EM HUMAITÁ, AMAZONAS

Elziane da Rocha Torres¹

Jusiany Pereira da Cunha dos Santos²

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema muito importante na atualidade, especialmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No contexto da disciplina de Matemática, essa questão se torna ainda mais desafiadora devido às singularidades de ensino desses alunos.

A trajetória da inclusão no Brasil é caracterizada por avanços significativos, especialmente no que se refere às leis que garantem os direitos e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Desde a Constituição Federal (CF) de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, o país tem observado um desenvolvimento contínuo na promoção da inclusão escolar e social.

A escolha desse assunto se justifica pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas capazes de impulsionar a inclusão de alunos com TEA no ensino regular, garantindo a igualdade educacional e respeitando as heterogeneidades de cada estudante. O ensino de Matemática, com suas particularidades, mostra desafios aditivos para a inclusão, tornando essencial a investigação de estratégias que possam ser adaptadas para atender a esses alunos.

1 Graduada no Curso de Ciências- Licenciatura em Matemática e Física-Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5731736602057378>. E-mail: elzionerochatorres@gmail.com.

2 Doutora em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM da REAMEC - Polo UEA. Mestre em Educação pelo PPGE – UNIR/RO. Professora Adjunta do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4005803664864239>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9054-5546>. E-mail: jusysantos41@yahoo.com.

A pesquisa contribuirá para a compreensão dos obstáculos enfrentados por educadores e alunos, bem como para a disseminação de práticas inclusivas que possam ser replicadas em contextos similares.

A relevância desta pesquisa reside na sua contribuição para o campo da educação inclusiva, oferecendo uma análise detalhada das práticas e desafios no ensino de Matemática para alunos autistas. Além disso, o estudo proporciona subsídios valiosos para professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas, possibilitando a melhoria das práticas pedagógicas. O foco no município de Humaitá, Amazonas, também traz uma perspectiva regional importante, destacando as particularidades e necessidades específicas dessa localidade.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa se consiste em analisar os desafios e práticas pedagógicas adotadas no ensino de Matemática para alunos autistas nos anos finais do Ensino Fundamental em Humaitá, Amazonas. E os objetivos específicos são: Identificar os principais desafios enfrentados por professores no ensino de Matemática para alunos autistas nos anos finais do Ensino Fundamental; Investigar as práticas pedagógicas inclusivas adotadas nas escolas de Humaitá para o ensino de Matemática a alunos com TEA; avaliar os pontos positivos e negativos dessas práticas pedagógicas na promoção da aprendizagem e inclusão de alunos autistas.

2. UMA VISÃO CONTEXTUAL SOBRE O AUTISMO

O autismo é um tema que desperta interesse e preocupação em diversos setores da sociedade, incluindo educação, saúde, psicologia, e políticas públicas. Esta condição neuro divergente afeta aproximadamente 1 em cada 54 crianças, segundo dados do CDC (Centers for Disease Control and Prevention), e sua prevalência crescente torna urgente uma compreensão aprofundada e multifacetada do transtorno.

A condição conhecida como autismo foi primeiramente descrita em 1943 por Leo Kanner. Desde então, ao longo das décadas seguintes, o autismo se consolidou como uma síndrome comportamental de interesse crescente, atraindo a atenção e o estudo de numerosos pesquisadores.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), como hoje denominado, é considerado uma desordem neurobiológica de múltiplas etiologias. Caracteriza-se por uma tríade de prejuízos nas áreas de interação social, comunicação e padrões repetitivos de comportamentos e interesses. Esses sintomas podem surgir desde os primeiros meses de vida ou após um período de desenvolvimento normal (com regressão no desenvolvimento). (Morais, 2020. p. 8).

A intensidade dos sintomas mencionados anteriormente varia significativamente, resultando em um grupo altamente heterogêneo de indivíduos

com o mesmo diagnóstico. Compreender o autismo dentro de um contexto amplo é fundamental para promover a inclusão e garantir o bem-estar das pessoas afetadas. Isso inclui reconhecer as variações significativas na apresentação dos sintomas, que podem variar de leves a severos, e entender que o autismo é uma condição de espectro com uma ampla gama de habilidades e desafios.

Pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) podem enfrentar dificuldades na comunicação, na interação social e podem exibir comportamentos repetitivos e interesses restritos, como descrito na tríade de Wing (1979).

Considerando a diversidade de sintomas e a ampla variação no grau de severidade do TEA, é de suma importância explorar as peculiaridades cognitivas presentes nos indivíduos afetados por essa condição. Compreender essas especificidades é crucial para avaliar o impacto delas no processo de aprendizagem e identificar as estratégias mais eficazes para promover a inclusão e adaptação.

Ao entender as particularidades cognitivas, torna-se possível desenvolver abordagens educacionais mais adequadas e personalizadas, levando em consideração suas necessidades individuais. Isso envolve não apenas reconhecer as dificuldades enfrentadas, mas também identificar e fortalecer as habilidades e potenciais de cada pessoa com TEA.

Logo, destacamos a importância da formação continuada dos professores para que possam compreender e lidar de maneira eficiente com a diversidade em sala de aula. Os professores que possuem um entendimento mais profundo sobre o TEA estão melhor preparados para impulsionar um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor para todos os alunos. A falta de conhecimento e preconceitos podem levar a uma exclusão sutil, mas impactante, prejudicando seu progresso escolar e civil.

Sabemos, que é possível encontrar um descompasso entre o que está previsto em Lei, para que a inclusão aconteça e as ações vivenciadas na prática conforme destacam Rodrigues e Santos (2024). Percebemos que lutar contra o preconceito e a discriminação é uma luta que precisa ser endossada pela coletividade, não apenas pelos discentes que são ignorados ou sofrem com os rótulos.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta um estudo qualitativo baseado em um estudo de caso, e pesquisa em campo. A investigação qualitativa visa compreender o objeto de estudo em seu contexto social, indo além de uma simples descrição para analisar sua essência. O objetivo é entender as origens e os movimentos de persistência ou mudança do objeto em questão.

Uma característica central da pesquisa qualitativa é a capacidade de fornecer dados detalhados e contextuais sobre os fenômenos estudados. Gil

(2008) destaca que, ao contrário das pesquisas experimentais, que utilizam análises quantitativas, a pesquisa qualitativa se baseia em análises de natureza qualitativa, dependendo muito da capacidade e do estilo do pesquisador.

Dessa forma, os participantes que contribuíram para este trabalho foram dois professores de Matemática do ensino fundamental de uma escola estadual em Humaitá, Amazonas, e cinco alunos autistas que eram alunos desses dois professores.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram por meio do estudo de caso, conforme descrito por Yin (2005), que delinea quatro etapas: planejamento, coleta, análise de dados e relatório. As fontes de evidência incluíram observações em sala de aula dos professores e de seus respectivos alunos com TEA. A coleta de dados consistiu em apenas duas observações de aulas por estudante.

Após a coleta de dados, a análise focou na organização e identificação de padrões e tendências relacionados à inclusão de alunos com TEA no ensino de Matemática. A interpretação dos resultados buscou entender o impacto das práticas pedagógicas e os desafios enfrentados. Por fim, foi elaborado um relatório detalhado, seguindo diretrizes estabelecidas, descrevendo o contexto, metodologia, e procedimentos adotados na pesquisa.

4. PERCURSOS DA DOCÊNCIA: ALGUNS RESULTADOS

Foi estabelecido que, durante a coleta de dados da pesquisa, o nome da escola, dos professores e dos alunos seria mantido de forma anônima. Por exemplo, os dois professores que participaram da investigação foram denominados como Professor A e Professor B, enquanto os cinco alunos envolvidos foram designados como Aluno I, Aluno II, Aluno III, Aluno IV e Aluno V. Além disso, o nome da instituição de ensino foi estabelecido como Escola Estadual X.

Essas definições foram acordadas durante a elaboração do termo de consentimento livre e esclarecido pelos professores. Uma das cláusulas especificava que os dados não seriam divulgados de forma que permitisse a identificação dos participantes, garantindo o sigilo sobre sua participação e confidencialidade das informações obtidas.

4.1 Observações das Aulas do Aluno I e Aluno II (Professor A)

As observações tiveram início em 19 de junho de 2024, com a participação de dois estudantes na turma 6º 1 do Professor A, no período da manhã (Aluno I e aluno II). No mesmo dia, foram conduzidas duas observações de aula consecutivas. Sendo assim, foi elaborada uma análise detalhada dos aspectos examinados durante as observações, conforme apresentado a seguir:

Durante a atividade de construção de vestimentas sustentáveis para celebrar o Dia do Meio Ambiente, a sala de aula estava confortavelmente climatizada, e todas as cadeiras e mesas estavam em perfeitas condições. Os materiais utilizados incluíam papelão, cola, tesouras, e revistas, entre outros recursos disponíveis para os alunos.

Na aula, alguns estudantes se envolveram na construção das vestimentas recicláveis, enquanto outros permaneceram passivos, alguns com a cabeça baixa e outros conversando entre si. O aluno I permaneceu com a cabeça baixa durante toda a aula, enquanto o aluno II passou o tempo construindo aviões e conversando com colegas próximos.

Não foram identificadas adaptações no currículo para acomodar todos os alunos durante a atividade. Apenas seis alunos participaram ativamente na confecção das roupas recicláveis, enquanto os demais permaneceram sem participar da atividade.

Não houve suporte individualizado nem a presença de um assistente durante a atividade. Devido à natureza extracurricular da atividade, observou-se que o aluno I e o aluno II não interagiram muito com os colegas. O aluno I permaneceu recluso em sua cadeira, enquanto o aluno II interagiu ocasionalmente, principalmente concentrado na construção dos aviões quando não era diretamente abordado.

4.2 Observações das Aulas do Aluno III (Professor A)

Mais tarde, no mesmo dia, também foi realizada a observação da aula na turma do 6º 2 pela manhã com o professor A, onde havia apenas um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificado como Aluno III. No mesmo dia, foram conduzidas duas observações de aula consecutivas. Sendo assim, foi elaborado uma análise detalhada dos aspectos examinados durante as observações, conforme apresentado a seguir:

O tema da aula foi equações de primeiro grau. O ambiente da sala estava confortável, com todas as cadeiras e mesas em boas condições, e o recurso utilizado foi o livro didático. O Aluno III não interagia muito com os colegas, mas estes frequentemente se aproximavam de sua mesa para pedir ajuda ou discutir a atividade em curso. Após essas interações, ele voltava ao trabalho e permanecia quieto. Sua interação com o professor e os outros alunos foi normal.

As atividades foram distribuídas de maneira igual entre todos os alunos, com exercícios do livro para serem entregues no mesmo dia. Não houve suporte individualizado do professor ou de um auxiliar na sala de aula. O aluno mostrou-se calmo e focado em suas tarefas. Às vezes, respondia aos colegas que se aproximavam para conversar ou pedir ajuda, mas logo voltava ao silêncio para continuar seu trabalho.

4.3 Observações das Aulas do Aluno IV (Professor B)

Em 26 de julho de 2024, foram realizadas observações de duas aulas na turma do 9º 1 durante a manhã, ministradas pelo Professor B e com a participação do Aluno IV. Sendo assim, foi elaborado uma análise detalhada dos aspectos examinados durante as observações, conforme apresentado a seguir:

O conteúdo da aula envolveu a aplicação de provas sobre resolução de equações algébricas, e também introduzindo o assunto sobre equações do segundo grau. O ambiente na sala estava confortável, com todas as cadeiras e mesas em boas condições. Foram utilizadas provas no formato A4, seguidas pelo uso de computador, televisão e slides para iniciar o ensino sobre equações do segundo grau.

A comunicação entre professor e aluno foi eficiente, mas houve pouca interação entre os alunos, com algumas divergências entre eles. O Aluno IV demonstrou excelente compreensão do conteúdo, conforme mencionado pelo professor, não sendo necessárias adaptações curriculares.

O professor ofereceu suporte individualizado não apenas ao aluno com TEA, mas a todos os alunos, esclarecendo dúvidas e auxiliando conforme necessário. Não havia um profissional cuidador na sala de aula. Apesar de desavenças com os colegas, o aluno permaneceu atento às atividades e respondeu às perguntas do professor durante a aula.

4.4 Observações Das Aulas do Aluno V (Professor B)

No mesmo dia, também foi realizada a observação de aula na turma do 8º 3 com o Professor B, onde estava presente apenas o Aluno V. Novamente, foram conduzidas duas observações de aula consecutivas, conforme previamente planejado. Sendo assim, foi elaborado uma análise detalhada dos aspectos examinados durante as observações, conforme apresentado a seguir:

O tema da aula foi a congruência de triângulos. O ambiente estava confortável, com todas as cadeiras em boas condições. Além do livro didático, o professor utilizou recursos como TV e computador para exemplificar o conceito através de um vídeo.

Foi notado que o aluno com TEA enfrentou desafios de interação com os colegas, sofrendo bullying e discriminação devido ao transtorno. Apesar disso, ele conseguiu interagir satisfatoriamente com o professor. Não foram feitas adaptações curriculares, pois o professor considerou que o aluno com TEA acompanha o conteúdo tão bem quanto os demais e é um dos melhores em matemática na turma.

O professor ofereceu suporte individualizado a todos os alunos com dúvidas, incluindo o aluno com TEA, mas não havia um profissional cuidador na sala de aula. Devido às dificuldades sociais enfrentadas, o comportamento do aluno durante as aulas mostrou irritação e desconforto com os colegas.

4.5 Análises das Observações das Aulas

Os resultados revelam desafios significativos enfrentados pelos alunos com TEA em termos de interação social, evidenciados por casos de bullying e discriminação. A falta de adaptações curriculares específicas contrasta com a capacidade dos alunos em acompanhar o conteúdo acadêmico, destacando a importância da sensibilidade pedagógica na promoção de um ambiente inclusivo. Figueiredo (2002, p.68), considera que,

Efetivar a inclusão, é preciso (...) transformar a escola, começando por desconstruir praticas segregacionistas. (...) a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais.

A ausência de suporte individualizado durante as aulas indica uma lacuna na assistência direta aos alunos com necessidades especiais, apesar do suporte geral oferecido pelo professor. Isso sugere uma necessidade de maior capacitação e recursos para garantir uma educação equitativa e acessível para todos os estudantes. Segundo Camacho (2003, p.9), é necessário promover mudanças nas escolas, pois essas alterações visam,

Estabelecer um tipo de escola capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclam as cores, os gêneros, as capacidades, permitindo assim o acesso a uma escola, uma educação, na qual todos, sem exclusão, encontrem uma resposta educativa de acordo com as suas necessidades e características peculiares.

Logo, a pesquisa proporciona uma visão detalhada das dinâmicas de sala de aula e dos desafios enfrentados pelos alunos com TEA e os professores, destacando a importância de estratégias educacionais inclusivas e do suporte adequado para promover o sucesso acadêmico e social desses estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa proporcionaram uma visão detalhada e abrangente sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de matemática. O estudo revelou desafios significativos tanto para os professores quanto para os alunos, destacando variações na preparação e na atitude dos educadores em relação ao TEA. Essas diferenças impactam diretamente o ambiente escolar, influenciando o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA.

Os alunos com autismo enfrentam não apenas barreiras educacionais, mas também enfrentam bullying e discriminação por parte de colegas, o que cria um ambiente escolar adverso para seu progresso. A pesquisa sublinha a necessidade urgente de intervenções que melhorem a formação contínua dos professores, aumentem a conscientização sobre o autismo e desenvolvam estratégias educacionais inclusivas para apoiar esses alunos de maneira eficaz.

Como educadora e mãe de um filho com autismo, percebo a importância crucial de promover a conscientização e a educação adequada sobre o TEA. A inclusão não deve ser apenas uma política escolar, mas uma prática contínua que promova um ambiente acolhedor e empático para todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças.

É essencial investir em pesquisas que aprimorem os métodos educacionais para pessoas com TEA, proporcionando dados sólidos para orientar políticas públicas e programas de intervenção. A formação contínua dos professores é fundamental para adaptar os métodos de ensino às necessidades específicas dos alunos, criando um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acessível.

Além disso, é crucial envolver toda a sociedade nesse processo, promovendo a aceitação da diversidade e o respeito pelos direitos de todos os indivíduos. Somente através de uma mudança de atitudes e práticas em todos os níveis podemos garantir que cada pessoa, incluindo aquelas com TEA, tenha a oportunidade de alcançar seu potencial máximo com dignidade e igualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 6 jul. 2024.

CAMACHO, R. L.. **Inclusão: o paradigma do século XXI na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade**. In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª edição. Editora Atlas, 2008.

MORAIS, C., C. E. G., Nascimento, T. A. D., Caminha, V. **AUTISMO: Caminhos para a Inclusão**. Corporación Universitaria Iberoamericana, 2020.

RODRIGUES, M. D.; SANTOS, J.P.C. Educação e Inclusão: Os Desafios da Docência em Escolas Municipais no Sul do Amazonas. *Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales*. São José dos Pinhais. Vol. 17 No. 7, p.1-15,2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8052> . Acesso em: 22 jun. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A INCLUSÃO PASSA PELA BIOQUÍMICA: USO DA FERRAMENTA PADLET NO CONTEXTO ESCOLAR

Juliana Oliveira Brito¹

NathIELly Christina de Fátima²

Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza³

Elise Marques Freire Cunha⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve e analisa a aplicação do projeto “A inclusão passa pela bioquímica”, com enfoque no uso da ferramenta Padlet, visando elucidar como as alterações genéticas podem gerar preconceitos e sensibilizar os alunos participantes sobre a inclusão dessas pessoas na sociedade.

Buscamos, através de uma abordagem interdisciplinar, promover a compreensão das relações entre bioquímica e aspectos sociais, combatendo preconceitos históricos que marginalizam esses indivíduos. Durante o desenvolvimento, os discentes utilizaram um mural virtual (Padlet) para compartilhar pesquisas sobre diferentes condições genéticas, fomentando discussões sobre preconceito e inclusão no ambiente escolar.

A escola é um ambiente fundamental para promover a inclusão social e estimular o convívio com a diversidade. Além de seu papel acadêmico, ela oferece um espaço onde os alunos têm a oportunidade de interagir com pessoas de diferentes origens, culturas e experiências de vida, o que contribui para ampliar sua visão de mundo e desenvolver empatia. Ao discutir e vivenciar temas ligados à inclusão, a escola ajuda a desconstruir preconceitos e a formar cidadãos mais abertos e respeitosos, capacitando-os a compreender e respeitar as singularidades de cada indivíduo.

1 Licencianda em Química, IFRO campus Ji-Paraná, julianaolibrito@gmail.com.

2 Licenciada em Química, egressa do curso de Licenciatura em Química, nathiellychristina@gmail.com.

3 Mestra em Educação, professor EBTT IFRO campus Ji-Paraná, alice.cristina@ifro.edu.br.

4 Doutora em Ciências Área: Química FFCLRP/USP, Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET-MG Campus Araxá/ IFRO campus Ji-Paraná, elise.marques@ifro.edu.br.

O preconceito, segundo Mezan (2021), é um conjunto de crenças que atribui uma característica negativa a indivíduos de um determinado grupo, generalizando essa característica para todos os membros desse grupo. Essas crenças são firmes e imutáveis na visão de quem as possui, criando um pseudoconceito que não depende de comprovação e se mantém inalterado mesmo quando desmentido por argumentos ou evidências contrárias.

Nesse cenário, a escola é fundamental para promover o diálogo e incentivar atitudes que combatam o preconceito, valorizando a diversidade e o respeito ao próximo. Muitas vezes, a percepção do “outro” é influenciada por medo ou preconceito, como aponta Brandão (1985), que menciona como o desconhecido pode atrair e ao mesmo tempo amedrontar, moldando interpretações distorcidas sobre o que é diferente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de discutir a formação social e moral dos estudantes em todas as áreas do conhecimento, incluindo Ciências da Natureza, que engloba Química, Física e Biologia. A BNCC propõe que Ciência e Tecnologia não sejam vistas apenas como ferramentas técnicas, mas também como meios para expandir a compreensão sobre questões sociais e culturais, formando cidadãos mais conscientes.

Na disciplina de Química, o ensino do conteúdo de bioquímica no ensino médio permite relacionar o conhecimento científico à composição química e biológica humana, integrando questões sociais e éticas ao estudo. Dessa forma, observando os indivíduos no aspecto biológico, pode-se utilizar a bioquímica como uma ferramenta poderosa no combate ao preconceito, visando demonstrar que mesmo sendo portadoras de alguma anomalia genética, ainda estamos falando de pessoas que precisam ser respeitadas em suas individualidades. Isso se alinha às competências da BNCC, que buscam estimular uma compreensão ética e responsável das ciências para enfrentar desafios contemporâneos.

Com base nessas informações, durante o segundo semestre de 2020, foi desenvolvido o projeto “A inclusão passa pela bioquímica”, aplicado a duas turmas de 3º ano do ensino médio do curso de técnico em química do instituto federal, o qual utilizou várias metodologias em sua aplicação. O objetivo geral do projeto era contextualizar os conteúdos abordados em bioquímica, esclarecendo como as doenças genéticas resultam em preconceitos contra indivíduos que as apresentam, a fim de sensibilizar o aluno quanto a importância do diálogo e do conhecimento no combate as diferentes formas de discriminação. Uma das metodologias utilizadas para atingir esse objetivo foi a construção coletiva de um mural virtual, o Padlet, e a análise dessa aplicação está descrita neste artigo.

A partir das informações coletadas com a construção coletiva do Padlet, esperava-se despertar nos alunos uma visão mais ampla e consciente sobre o

preconceito e suas estruturas sociais, além da melhor compreensão sobre a relação da alteração genética e possibilidade desses indivíduos sofrerem preconceito por serem portadores.

A bioquímica do preconceito: explorando a relação entre genética e percepções sociais

Pessoas que possuem alguma anomalia genética por vezes são alvo de discriminação e preconceito no ambiente escolar (G1, 2016; G1, 2021; ESTADO DE MINAS, 2022) e na sociedade, visto que a escola é um dos primeiros locais em que as crianças têm contato com tantas pessoas diferentes daquelas que ela convive inicialmente (a família). Esse contato pode ser conduzido para que elas respeitem o diferente ou passem a discriminá-lo, na forma de bullying ou outras formas de exclusão.

Silva (2003) traz a discussão de que o diferente só existe porque há um processo de contraste entre ele e o “não diferente”, e que sem a existência dessa relação comparativa, ou seja, se é diferente em comparação a alguma coisa, e nesse quesito, há o envolvimento de uma relação de poder em que o “não diferente” é visto como superior ao diferente.

Acrescenta-se a isso o fato de que ao se estruturar um currículo escolar, escolhe-se conteúdos que devem ser trabalhados em detrimento de outros que são deixados de fora, o que demonstra que existe uma ideologia por quem faz a escolha (SILVA, 2010).

Se tratando de documentos norteadores da concepção de um currículo nacional, alguns deles são a própria Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o que agora se intensificou na nova BNCC (2018) que propõe a discussão de temas contemporâneos transversais, podendo estes serem tratados numa abordagem intra, inter e transdisciplinar, e dentro dessa visão a química não pode se eximir.

Salienta-se que as competências e habilidades descritas pela BNCC não são relacionadas apenas a conhecimentos conceituais e científicos da área, mas também ao trabalho de contextualização dos mesmos, no âmbito social, cultural, ambiental e histórico, o que também se aplica à disciplina de química, mesmo quando trabalhada de forma isolada, sem a utilização da interdisciplinaridade.

Desta forma, um dos conteúdos em que se pode aplicar isso é o estudo da bioquímica, visto que certas condições genéticas podem influenciar as percepções sociais e levar ao preconceito. Uma maneira de minimizar tais percepções errôneas é conhecer os tipos de anomalias genéticas que existem e demonstrar para os discentes que mesmo com condições específicas advindas da genética, as pessoas devem ter sua vida respeitada, e aplicar projetos como esse, que buscam reduzir esses preconceitos, auxilia nisso.

Ferramentas virtuais como o Padlet podem ser aliadas no aprendizado significativo. O Padlet consiste em um serviço oferecido por uma startup de tecnologia educacional, o qual hospeda em nuvem uma plataforma virtual colaborativa em forma de mural, que pode ser atualizada em tempo real para organização, compartilhamento e upload de conteúdo (SESE, 2024). Alguns tipos de mídia aceitos são textos, imagens e links de sites externos.

A ferramenta teve aumento no número de usuários principalmente durante a pandemia de Covid-19, por conta do ensino remoto desse momento histórico. O Padlet é muito utilizado entre profissionais da educação e alunos, devido a interface intuitiva da plataforma, design simples e ferramentas fáceis de utilizar (SESE, 2024).

Devemos levar em conta que os grupos minoritários, especialmente as pessoas com deficiência, trazem em sua trajetória de vida e escolar marcas de uma educação excludente e discriminatória, sobretudo porque a estes indivíduos foi negado em muitos momentos o direito legal de se inserirem no contexto escolar.

Um exemplo foi a Lei nº 5.692, que foi outorgada no ano de 1971, que dizia que dispensava de atividades escolares alunos com algum problema clínico, sendo ele psicológico, social ou fisiológico, não importando a necessidade de desenvolvimento físico e mental desses indivíduos (SANTANA, 2018). A autora acrescenta que os “alunos excepcionais” (termo hoje em desuso), eram colocados em escolas de ensino especial, mas os professores que ali trabalhavam não eram capacitados para ensinar os estudantes de maneira inclusiva, o que por vezes não proporcionava um ensino de qualidade.

Entretanto, desde 1980, vários movimentos em prol de grupos minoritários e excluídos da sociedade ganharam voz na luta pelos direitos básicos desses coletivos, consolidados principalmente nos ideais da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, que preconiza no artigo 1º: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (UNICEF, 1948).

Em relação às pessoas com Deficiência em específico, podemos citar a Constituição Brasileira, a LDBEN (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que contempla principalmente às pessoas com deficiência, e a atual Lei nº 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta última lei em geral aborda o conceito de deficiência assim como traz orientações sobre as diferentes acessibilidades que devem ser oportunizadas aos indivíduos com deficiência.

METODOLOGIA

Inicialmente o projeto foi apresentado aos alunos em aulas virtuais ao vivo, demonstrando a proposta do projeto e dadas explicações de como eles deveriam acessar e criar os blocos de informações na plataforma Padlet, criando assim um mural virtual colaborativo. O objetivo era que os alunos compilhassem ali informações sobre o que estavam aprendendo com o projeto através de suas pesquisas.

Durante a execução do projeto, os alunos foram orientados sobre como utilizar a plataforma para compartilhamento de conhecimentos acerca das anomalias genéticas que cada grupo estava pesquisando, com o prazo de uma semana para que os estudantes compartilhassem o que haviam pesquisado.

Desta forma, quando eles fossem desenvolver outras atividades do projeto, as quais não serão discutidas nesse artigo, eles já teriam uma noção do conteúdo que iriam encontrar, ou seja, a aplicação do Padlet servia para que o alunos pudessem compartilhar conhecimento sobre determinados temas e ainda utilizar a metodologia da sala de aula invertida para adquirirem novos conhecimentos.

Essa metodologia de ensino é um tipo e metodologia ativa, que tem como característica colocar o aluno no centro do próprio aprendizado, sendo o professor mediador desse processo, visando desenvolver habilidades e competências, despertando ainda o pensamento crítico (LEITE; RAMOS, 2017).

RESULTADO E ANÁLISE DO PADLET

Uma prévia do resultado do mural compartilhado pode ser observada na Figura 1.

Figura 1: Padlet criado coletivamente durante o projeto

The image shows a screenshot of a Padlet board titled "A inclusão passa pela Bioquímica - Padlet". The board contains five cards with text and images related to genetic conditions:

- Card 1:** "Aluna: [redacted] 3ª Química - Distrofia muscular de Duchenne. Tratamento Fisioterapêutico. Até alguns anos atrás, o tratamento físico do DMD visava preservar e estimular a mobilidade e motilidade (dentro do possível) por meio de 'ginástica corretiva', natação, profilaxia de contraturas, combate à inatividade e ao repouso desnecessário no leito...".
- Card 2:** "Aluna: [redacted] 3ª Química - Distrofia muscular de Duchenne. Sintomas da Distrofia Muscular de Duchenne. As primeiras manifestações aparecem no início da infância e as crianças afetadas apresentam algum atraso ao nível motor...".
- Card 3:** "[redacted] 3ª Química - Diabetes. Atualmente a diabetes é uma doença conhecida por boa parte da população...".
- Card 4:** "[redacted] 3ª Química - A somatotrofin. A somatotrofin é uma proteína e hormônio peptídico responsável pelo crescimento...".
- Card 5:** "Aluna: [redacted] 3ª Química - Hipertricoso. O documentário Chuy, o Homem Lobo apresenta a vida de uma família com a hipertricoso...".

Os alunos do 3º ano adicionaram ao Padlet 80 blocos com informações. O conteúdo dos blocos foi analisado e agrupado em categorias. As informações foram analisadas por meio da análise de conteúdo. De acordo com Franco (2005), a categorização envolve agrupar informações semelhantes em um mesmo conjunto. Esse processo ocorre em duas etapas: primeiro, a diferenciação dos dados, seguida pelo reagrupamento de elementos similares, com base em critérios previamente estabelecidos. Os assuntos mais discutidos são descritos em categorias e agrupados no quadro a seguir.

QUADRO 1 – CATEGORIAS DAS TEMÁTICAS DOS BLOCOS DO PADLET

INFORMAÇÕES SOBRE ALTERAÇÕES GENÉTICAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Albinismo	4
Daltonismo	2
Diabetes	4
Distrofia muscular de Duchenne	4
Ehlers-Danlos/ Síndrome do homem elástico	1
Encefalopatia hipóxica	1
Fibrose cística	1
Heterocromia	5
Hipertricose/ Homem lobo	4
Prosopagnosia / Doença que impede de reconhecer o rosto das pessoas	1
Síndrome de Down	2
Síndrome de Marfan	1
Síndrome de Treacher-Collins	2
Somatotrofina/ Nanismo	7
Vitiligo	1
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA (DEFICIÊNCIAS)	
Deficiência específica (Transtorno do espectro autista (TEA), pessoa cadeirante (DF), deficiência auditiva (DA), NAPNE, paraolimpíadas)	11
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Educação inclusiva no ambiente escolar (identidade de gênero)	13
Inclusão em geral (transtornos mentais, abusos físicos e psicológicos, puberdade)	12
Inclusão social	4

Fonte: Dados Coletados pelos Pesquisadores (2024)

Conforme observado no quadro, infere-se que os alunos mantiveram o objetivo central do projeto, que consistia na pesquisa sobre as diversas alterações genéticas que existem. Além disso, por terem tido contato com conceitos como preconceito e como o “diferente” pode sofrer ao estar no convívio social, os temas de inclusão foram amplamente citados.

Por exemplo, quando os estudantes discorreram sobre a diabetes, houve surpresa nos comentários, pois muitos deles não sabiam que a diabetes podia ser decorrente de uma pré-disposição genética ou que havia a diabetes gestacional, o que fez com que os alunos percebessem que ela pode ter influência genética e ser aliada a fatores ambientais, com destaque para a diabetes tipo 2 (em que há resistência a ação da insulina). Estudos mostram que vários genes contribuem para a predisposição ao diabetes tipo 2, mas cada um tem um efeito pequeno e a combinação de fatores genéticos e ambientais é necessária para o desenvolvimento da doença (REIS, VELHO, 2002).

Percebe-se também que os alunos conseguiram compreender como a escola, por meio da educação inclusiva, pode ter papel chave na inclusão, através da disseminação do conhecimento sobre o diferente, convívio social plural entre outros.

Amiralian et al (2000) trazem o conceito de deficiência como perda ou alteração da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Isso abrange a presença de uma anomalia, defeito ou ausência de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, incluindo as funções mentais. Trata-se da manifestação externa de uma condição patológica, indicando um distúrbio orgânico ou uma disfunção no órgão. Aliado a isso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, p. 9) define pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Infere-se, portanto, que nem toda deficiência advém de uma doença e que nem toda doença está relacionada a uma deficiência. Contudo, uma doença pode resultar em uma deficiência, como por exemplo a perda de algum membro do corpo devido ao aumento da diabetes, fazendo com que a pessoa fique com sequelas ou tenha que remover um membro, o que pode a tornar uma pessoa com deficiência.

Em seguida, foram analisadas as descrições mais presentes em cada bloco, descrição esta que não se restringia a apenas um bloco.

QUADRO 2 – PRINCIPAIS DESCRITORES DOS BLOCOS DO PADLET

DESCRITORES	QUANTIDADE DE VEZES QUE O DESCRITOR FOI ENCONTRADO EM CADA BLOCO
Tratamento, sintoma, diagnóstico, estudo de caso	43
Preconceito	53
História	44
Inclusão	53
Legislação	14
Conceito	53
Total de citações	260

Fonte: Dados Coletados pelos Pesquisadores (2024)

Os descritores mais presentes nos blocos analisados falavam sobre conceitos do que se estava explicando e sobre o preconceito. Desta forma, desprende-se que os estudantes buscaram conceituar sobre o assunto que escolheram trabalhar, afim de que outros estudantes que lessem sua postagem pudessem compreender sobre o que se tratava. Além disso, um dos objetivos do projeto era trabalhar acerca do preconceito, e ainda desenvolver sua capacidade de síntese de conteúdo, o que foi amplamente trabalhado no preenchimento dos blocos do Padlet.

Sabendo que modificações ou alterações genéticas ou cromossômicas podem provocar uma mudança no fenótipo ou resultar em uma doença, na visão dos alunos, o preconceito está presente na vida dessas pessoas e afeta os portadores de forma negativa, que é reforçado pela categoria do preconceito acima citada.

Nos blocos do Padlet pode-se adicionar diversas mídias, como links de vídeos e documentos, ou mesmo uma descrição de uma pesquisa, o aluno pode citar outra mídia, como um livro, série, documentário e outros. O quadro a seguir demonstra quais são as principais mídias presentes nos blocos do Padlet.

QUADRO 3 – PRINCIPAIS MÍDIAS UTILIZADAS NOS BLOCOS DO PADLET

MÍDIAS	QUANTIDADE DE VEZES QUE A MÍDIA FOI UTILIZADA
Pesquisa escrita	70
Imagem	28
Livro	6
Vídeo, série, filme, documentário, entrevista com personalidade famosa	32
Outros	10
Total de citações	260

Fonte: Dados Coletados pelos Pesquisadores (2024)

Apesar da interface do Padlet permitir que o usuário adicione diversas mídias, a mídia da pesquisa escrita é mais facilmente preenchida, pois pode-se somente escrever e não se tem que adicionar uma mídia a parte dentro da plataforma, o que fez com que as outras mídias citadas aparecessem em menor quantidade de repetições.

Outra categoria midiática de recorrente utilização foi a das imagens e dos vídeos em geral, pois uma imagem tem um tempo de compreensão muito mais rápido de uma mensagem do que a linguagem, o que pode deixar o material mais compreensível. Acerca do vídeo, os alunos demonstram que puderam compreender acerca das suas temáticas e reconhecê-las em mídias que estão presentes no seu dia a dia, como algum filme ou documentário que retratava a situação de uma pessoa portadora de alguma alteração genética.

CONCLUSÃO

Com base nos dados e nas discussões realizadas, observa-se que o projeto “A inclusão passa pela bioquímica” teve êxito em promover a conscientização dos estudantes sobre preconceito e inclusão no contexto escolar. A utilização do Padlet como ferramenta colaborativa permitiu que os alunos compartilhassem informações e discutissem sobre diversas condições genéticas, resultando em uma maior compreensão das implicações sociais e emocionais enfrentadas por pessoas com essas características. O projeto mostrou-se eficaz em integrar a bioquímica e as ciências sociais, abordando o preconceito de maneira interdisciplinar, o que facilitou a conexão dos alunos com o tema e ampliou sua visão sobre diversidade e respeito. Percebeu-se uma evolução significativa nas percepções dos alunos, que passaram a valorizar a importância do diálogo e do conhecimento científico para combater preconceitos enraizados. Em síntese, a experiência contribuiu para a formação de indivíduos mais conscientes e inclusivos, reforçando o papel da escola como agente transformador na construção de uma sociedade mais empática e justa.

REFERENCIAS

AMIRALIAN, M. L.T.; PINTO, E. B.; GHIRARDI, M. I. G.; LICHTIG, I.; MASINO, E. F. S. e PASQUALIN, L. Conceituando deficiência. *Revista de Saúde Pública*, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000.

BRANDÃO, C. R. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. *LDB – Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf> Acesso em: 12 nov. 2022.

ESTADO DE MINAS. *Criança com síndrome de Down é impedida de frequentar escola*. Montes Claros, 2022. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/02/25/noticia-diversidade,1348143/crianca-com-sindrome-de-down-e-impedida-de-frequentar-escola.shtml>> Acesso em: 17 set. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2ª Ed. Brasília: Liber, 2005.

G1. *Escola é condenada a pagar R\$ 20 mil por negar matrícula para criança anã*. Sorocaba e Jundiá, 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2016/01/escola-e-condenada-pagar-r-20-mil-por-negar-matricula-para-crianca-ana.html>> Acesso em: 12 nov. 2024.

G1. *Menina de 10 anos com vitiligo aposta na autoaceitação após caso de bullying no Amapá: 'não sinto mais vergonha'*. Macapá, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/03/05/menina-de-10-anos-com-vitiligo-aposta-na-autoaceitacao-apos-caso-de-bullying-no-amapa-nao-sinto-mais-vergonha.ghtml>> Acesso em: 12 nov. 2024.

LEITE, L. S. e RAMOS, M. B. A metodologia ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 85-101, 2017.

MEZAN, R. *Tempo de muda*. São Paulo: Editora Blücher, 2021.

REIS, A. F. e VELHO, G. Bases Genéticas do Diabetes Mellitus Tipo 2. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia [online]*. 2002, v. 46, n. 4, pp. 426-432. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0004-27302002000400014>>

SANTANA, A. S. A. *Educação inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na*

legislação. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia. Universidade Federal de Santa Catarina–UFSC, Florianópolis/SC, p. 58p, 2018.

SESE, C. O que é o Padlet? Disponível em: <<https://padlet.help/1/pt/article/cpfiutfzsb-o-que-o-padlet>> Acesso em: 27 out. 24.

SILVA, A. C. R. D. S. A genetização das identidades: discutindo raça e gênero na prática do aconselhamento genético (AG). In: *Fazendo Gênero*, v. 9. 2010.

SILVA, S. G. Preconceito no Brasil Contemporâneo: as pequenas diferenças na constituição das subjetividades In: *Psicologia Ciência & Profissão*, 2003.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 22 nov. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Flávio da Paz¹

Walter Brito Bezerra Júnior²

INTRODUÇÃO

A educação socioemocional tem se consolidado como um componente essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para o aprimoramento de habilidades como autoconhecimento, empatia, autorregulação e convivência social. No contexto da educação especial, ela desempenha um papel ainda mais relevante, pois auxilia no enfrentamento das barreiras emocionais, sociais e comportamentais que crianças com deficiências ou limitações frequentemente enfrentam.

A educação socioemocional tem ganhado destaque nas práticas pedagógicas por sua capacidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos. No contexto da educação especial, essa abordagem apresenta benefícios significativos para a inclusão social, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a melhoria do desempenho escolar. Este artigo analisa as razões para se trabalhar a educação socioemocional com crianças da educação especial, abordando aspectos como autonomia, habilidades sociais, regulação emocional e inclusão escolar.

1 Pós-doutor em Psicologia-UFLO, Argentina; Pós-doutorando em Ensino de Ciências e Humanidades-UFAM, Brasil; Pós-doutorando em Educação e Professor-mediador associado (PRO BONO)-UniLogos, Flórida-USA; Doutor em Estudos Literários-UNEMAT; Mestre em Letras-UNIMAR. Bacharel em Letras-UFSC. Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, onde além de lecionar desenvolver ações de gestão como Vice-Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE UNIR e Coordenador do Curso de Letras EaD-UAB UNIR.. CV: <https://lattes.cnpq.br/5717227670514288>.

2 Mestrando em Educação-Must University-Flórida-EUA. Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN; Especialista em Matemática e Física-Faculdade Integrada de Araguatins-FAIARA; Licenciado em Matemática-Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e Licenciatura em Pedagogia-Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI. Professor-mediador da Educação Básica e do Ensino Superior com pesquisas desenvolvidas e em andamento nas suas áreas de deformação. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9847272116459966>.

A educação socioemocional é definida como o processo de desenvolvimento de competências para lidar com emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e gerenciar comportamentos de maneira ética e eficaz (CASEL, 2023). No contexto da educação especial, essas competências são ainda mais importantes, pois muitos alunos enfrentam desafios únicos que podem dificultar sua inclusão social e acadêmica. Este artigo discute as principais razões para incluir a educação socioemocional nas práticas pedagógicas voltadas para esse público.

Embora o Brasil tenha avançado nas políticas de inclusão escolar, a implementação efetiva da educação socioemocional no contexto da educação especial ainda apresenta desafios significativos, incluindo a formação docente, a adaptação de práticas pedagógicas e a conscientização da comunidade escolar. Este produto propõe investigar a importância da educação socioemocional para crianças público-alvo da educação especial, destacando os benefícios, desafios e estratégias eficazes de implementação.

A inclusão de crianças com deficiências no ambiente escolar tem sido uma prioridade no Brasil, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e na Política Nacional de Educação Especial (2008). Contudo, a inclusão vai além da presença física, exigindo práticas que promovam o pleno desenvolvimento emocional e social desses alunos. A educação socioemocional desempenha um papel importante nesse cenário, pois prepara as crianças a lidar com desafios emocionais, melhorar a interação social e aumentar sua participação ativa na sociedade. Dessa forma, investigar a importância e a implementação dessa abordagem no contexto da educação especial é necessário para fortalecer práticas inclusivas e transformar as experiências escolares dessas crianças.

Logo, são objetivos desta investigação: analisar a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento integral de crianças público-alvo da educação especial, investigando práticas pedagógicas, desafios e benefícios associados à sua implementação; identificar as principais competências socioemocionais que contribuem para a autonomia e a inclusão social de crianças com deficiências; e, investigar estratégias pedagógicas e recursos que podem potencializar o desenvolvimento socioemocional dessas crianças.

Fundamenta-se em teorias sobre o desenvolvimento socioemocional e na perspectiva inclusiva de Goleman (2006); na abordagem de uma educação, enquanto ato humanizador, voltado para a construção de relações baseadas no respeito e na singularidade de cada indivíduo, em Freire (1996).

Além das premissas de Vygotsky (2007) sobre a mediação pedagógica reforça a importância de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral, incluindo as dimensões emocional e social. a metodologia adotada será

do tipo e natureza qualitativa e exploratória, cujo método se baseia em vivências, estudos de caso em escolas inclusivas e consultas aos registros pedagógicos e planos de aula relacionados à educação socioemocional, de escolas públicas e privadas que atendem crianças público-alvo da educação especial.

Desse modo, espera-se que a pesquisa evidencie os benefícios da educação socioemocional para crianças público-alvo da educação especial; identifique os principais desafios enfrentados pelos professores e a estrutura escolar no desenvolvimento dessas práticas e contribua com os docentes nos momentos que for pensar as estratégias pedagógicas e construir recursos adaptados para o fortalecimento da educação socioemocional em contextos inclusivos de alunos com deficiência ou limitação linguística.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A educação socioemocional é uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais que permitem aos indivíduos compreender e gerenciar emoções, estabelecer relações saudáveis e tomar decisões éticas e responsáveis. Essas competências, organizadas em cinco pilares principais – autoconhecimento, autogerenciamento, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável – são imprescindíveis para a formação integral, abrangendo aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

No ambiente escolar, a educação socioemocional desempenha um papel fundamental ao melhorar o desempenho acadêmico, promover o bem-estar emocional e fortalecer as interações interpessoais. Estudantes que desenvolvem essas competências mostram maior engajamento, resiliência diante de desafios e capacidade de trabalhar em equipe. Além disso, essa abordagem contribui para a construção de um clima escolar inclusivo e cooperativo, reduzindo conflitos e favorecendo a convivência harmoniosa.

Concernente a aplicação dessa proposta pedagógica às crianças com deficiência, limitações linguísticas ou com transtornos, público-alvo da educação especial é fundamental para promover a autonomia e a inclusão. De acordo com Delors *et al.* (1996), a educação deve se basear nos “quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (p. 90). Esses pilares destacam a importância de aspectos socioemocionais na formação integral dos indivíduos.

No caso de crianças da educação especial, a aplicação desses princípios é ainda mais relevante. Como afirmam Vygotsky (2007) e colaboradores,

(...) o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais está intrinsicamente ligado às interações sociais e ao contexto cultural em que a criança está inserida. Para crianças com necessidades especiais, a mediação pedagógica assume um papel essencial na superação de barreiras emocionais e no fortalecimento da autoestima (p. 56).

Esse desenvolvimento não apenas contribui para o bem-estar emocional, mas também potencializa as condições de aprendizagem, tornando o ambiente escolar mais inclusivo e acessível. Outrossim, destac-se que, a educação socioemocional não se limita ao espaço escolar. Ela prepara os indivíduos para enfrentar os desafios da vida contemporânea, promovendo, ainda, equilíbrio emocional, empatia e responsabilidade social. Assim, sua aplicação se torna essencial para formar cidadãos éticos, resilientes e colaborativos, contribuindo para uma sociedade mais justa, empática e sustentável.

Nesse sentido, destaca-se também que, uma das contribuições mais significativas da educação socioemocional para crianças da educação especial é o fortalecimento das habilidades sociais. Segundo Goleman (2006):

As competências socioemocionais, como empatia, cooperação e comunicação, são aprendidas e aperfeiçoadas ao longo da vida. Para crianças com necessidades especiais, essas habilidades podem ser adquiridas de forma mais efetiva quando há uma intencionalidade pedagógica voltada para o desenvolvimento de interações significativas (p. 124).

Esse trabalho facilita a construção de relações interpessoais e a integração em diferentes contextos sociais. Além disso, promove a resiliência, ajudando as crianças a enfrentarem desafios de maneira mais adaptativa, uma vez que muitas crianças da educação especial apresentam dificuldades em expressar e regular emoções, o que pode levar a comportamentos desafiadores ou a quadros de ansiedade e isolamento. Nesse contexto, a educação socioemocional atua como uma ferramenta preventiva. Conforme afirmam Gardner e Hatch (1989):

O desenvolvimento da inteligência emocional é tão crucial quanto o desenvolvimento cognitivo. Especialmente para alunos com deficiências, a capacidade de compreender e gerenciar emoções é determinante para a qualidade de vida e para o sucesso acadêmico (p. 215).

Estratégias pedagógicas que incluem o ensino de regulação emocional ajudam essas crianças a lidarem melhor com frustrações, contribuindo para o bem-estar geral.

Outro aspecto relevante é o impacto positivo da educação socioemocional na relação entre escola, discente e família. Segundo Bronfenbrenner (1996):

O desenvolvimento humano ocorre em sistemas interligados, nos quais o papel da família é indispensável. Para crianças com necessidades especiais, o envolvimento da família em processos de educação socioemocional fortalece os laços afetivos e melhora as interações sociais em diferentes contextos (p. 49).

A parceria entre escola e família potencializa os benefícios dessa abordagem, criando um ambiente de suporte e acolhimento para a criança.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS

O papel da família no desenvolvimento socioemocional e educacional das crianças com deficiências é extremamente necessário para o seu avanço instrucional, pois a interação familiar influencia diretamente a formação de habilidades emocionais, sociais e cognitivas. Afinal, a família é o primeiro espaço de socialização e desenvolvimento de qualquer indivíduo. No caso de crianças com deficiências, esse papel é amplificado devido às demandas específicas que podem surgir no processo de adaptação, aprendizado e socialização, e, mais uma vez, recorreremos as afirmativas de Bronfenbrenner (1996),

(...) o desenvolvimento humano ocorre dentro de um sistema ecológico composto por múltiplos contextos interligados, entre os quais o contexto familiar exerce a maior influência inicial. Este sistema fornece o ambiente emocional e social necessário para a formação de habilidades fundamentais para a vida (p. 45).

Dessa forma, compreender o papel da família na educação socioemocional e no desenvolvimento educacional dessas crianças é essencial para construir estratégias inclusivas e efetivas, conduzindo-as a formação de competências socioemocionais, como autoconfiança, regulação emocional e habilidades sociais, está intrinsecamente ligada às interações familiares.

Para crianças com deficiências, a mediação familiar não só oferece suporte emocional, mas também modela comportamentos que auxiliam na adaptação a situações desafiadoras. Um ambiente familiar acolhedor e estruturado ajuda a criança a construir autoestima, resiliência e senso de pertencimento.

O sucesso educacional de crianças com deficiências depende, em grande parte, da parceria entre família e escola. Essa colaboração permite a criação de estratégias individualizadas que respeitam as necessidades específicas de cada criança.

Nesse sentido, a família funciona como uma extensão da escola, criando um ambiente de aprendizado contínuo que beneficia o desenvolvimento integral da criança.

Embora o papel da família seja indispensável, ele também é desafiador, especialmente quando os cuidadores enfrentam limitações financeiras, emocionais ou de acesso a recursos. Como aponta Bronfenbrenner (1996), “as desigualdades sociais e econômicas afetam diretamente a qualidade do suporte oferecido pelas famílias às crianças com deficiências, limitando o acesso a recursos essenciais para seu desenvolvimento e inclusão” (p. 68).

No entanto, estratégias como grupos de apoio, programas de orientação familiar e políticas públicas inclusivas podem fortalecer a capacidade das famílias de desempenhar seu papel de maneira mais eficaz.

COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E ATITUDES PARA A INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola desempenha um papel central no desenvolvimento integral das crianças, sendo um espaço privilegiado para a aquisição de competências que promovem a autonomia e a participação plena na sociedade. Para crianças com deficiências ou limitações, o processo educacional deve ser adaptado para atender às suas necessidades específicas, respeitando suas potencialidades e oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de habilidades essenciais. Como destaca o Relatório de Salamanca,

(...) a educação inclusiva constitui um direito humano fundamental e é a base para uma sociedade mais justa, igualitária e coesa. Ela requer uma abordagem que reconheça a diversidade como um elemento positivo e essencial para o aprendizado de todos (UNESCO, 1994, p. 8).

O desenvolvimento cognitivo é essencial para a resolução de problemas e a tomada de decisões. No espaço escolar, essas competências devem ser estimuladas por meio de práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, o pensamento crítico e a adaptação. Vygotsky (2007) argumenta que,

(...) a zona de desenvolvimento proximal é o espaço entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela pode aprender com o auxílio de outros. É nesse espaço que se concentram as oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, especialmente para crianças com deficiências” (p. 87).

Dessa forma, é essencial que os educadores utilizem metodologias que potencializem a aprendizagem mediada, respeitando as capacidades individuais de cada aluno.

As competências socioemocionais, como autoconhecimento, empatia e resiliência, são fundamentais para que crianças com deficiências se integrem à sociedade de maneira positiva. Segundo Goleman (2006), “a inteligência emocional é tão crucial quanto as habilidades cognitivas para o sucesso pessoal

e social. Ela inclui a capacidade de reconhecer e regular emoções, bem como estabelecer relacionamentos saudáveis e produtivos” (p. 56).

No ambiente escolar, atividades que promovam o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a comunicação assertiva são indispensáveis para o desenvolvimento dessas competências.

A autonomia também depende do domínio de habilidades práticas que permitam à criança realizar tarefas do cotidiano com independência. Isso inclui, por exemplo, aprender a se locomover, cuidar da própria higiene e gerenciar tarefas escolares e domésticas. Como afirma Carvalho (2014), “a aquisição de habilidades práticas é um componente essencial da inclusão. Ensinar a criança a realizar tarefas por si mesma não é apenas uma forma de prepará-la para a vida adulta, mas também de reforçar sua autoestima e senso de competência” (p. 112).

Além das competências, atitudes e valores como persistência, curiosidade, respeito à diversidade e autoconfiança devem ser cultivados. A escola, como um ambiente inclusivo, deve criar condições para que as crianças com deficiências se sintam valorizadas e seguras para explorar suas capacidades.

Como aponta Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. O educador deve atuar como mediador, incentivando a autonomia do educando e respeitando sua singularidade” (p. 32).

Essa abordagem implica valorizar as experiências e os conhecimentos prévios das crianças, promovendo uma educação humanizadora e transformadora.

Para que essas competências e atitudes sejam desenvolvidas, o ambiente escolar precisa ser acessível e acolhedor, com recursos adaptados e práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), “é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar às pessoas com deficiência condições de igualdade no acesso à educação e à plena participação na vida social, promovendo sua autonomia e desenvolvimento” (BRASIL, 2015, Art. 27).

Isso exige a formação contínua de professores, o uso de tecnologias assistivas e o fortalecimento da parceria entre escola, família e comunidade.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAR PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A educação socioemocional é uma abordagem inovadora e inclusiva que pode transformar as experiências escolares, especialmente para as crianças público-alvo da educação especial. No entanto, sua implementação enfrenta diversos desafios, como a formação docente, a disponibilidade de recursos pedagógicos e a estrutura das escolas.

Retomando a premissa, a educação socioemocional busca desenvolver competências fundamentais como autoconhecimento, autorregulação, empatia

e habilidades de relacionamento, elementos essenciais para a autonomia e a integração social de qualquer indivíduo. Para as crianças público-alvo da educação especial, tais práticas oferecem uma oportunidade de superar barreiras relacionadas à exclusão social e ao preconceito, promovendo o aprendizado integral.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, Art. 28). Contudo, a implementação de práticas socioemocionais no contexto da educação especial encontra desafios significativos, mas também abre possibilidades transformadoras.

Um dos principais desafios, conforme citamos, é a formação adequada dos professores para lidar com as demandas da educação socioemocional no contexto da educação especial. Muitos docentes não recebem formação adequada e suficiente para trabalhar com práticas inclusivas que integram o desenvolvimento emocional e social. Afinal, “o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, necessita de formação contínua que contemple as novas demandas educacionais, incluindo as práticas voltadas para a inclusão e o desenvolvimento socioemocional” (Libâneo, 2015, p. 123).

Sem essa preparação às reais necessidades da sala de aula, as práticas socioemocionais correm o risco de serem aplicadas de maneira superficial ou ineficaz.

Frente a isso, as escolas brasileiras frequentemente enfrentam limitações quanto à infraestrutura e aos materiais didáticos inclusivos. Tecnologias assistivas e recursos adaptados, que são essenciais para atender às necessidades específicas de alunos com deficiências, ainda são escassos em muitas instituições.

Igualmente, a existência das barreiras atitudinais e da resistência às práticas mais ousadas e assertivas por parte de alguns membros da comunidade escolar e o preconceito em relação às diferenças continuam sendo obstáculos para a plena inclusão. Como aponta Goffman (1988), “as marcas sociais atribuídas a indivíduos considerados fora do padrão reforçam estigmas e dificultam sua aceitação nos espaços sociais e educacionais” (p. 59).

Esses elementos podem limitar a aplicação eficaz das práticas socioemocionais, especialmente em turmas inclusivas, uma vez que, por meio da educação socioemocional criar-se um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, fortalecendo as interações sociais e reduzindo conflitos. Para as crianças público-alvo da educação especial, essas práticas ajudam a construir autoestima, autonomia e habilidades de convivência. Como Freire (1996) afirma, “a inclusão verdadeira requer uma prática educativa baseada no diálogo, no respeito mútuo e na valorização da singularidade de cada educando” (p. 67).

As tecnologias da comunicação e da informação pode atuar como uma aliada poderosa na implementação da educação socioemocional. Jogos educativos, aplicativos e ferramentas digitais são capazes de criar experiências imersivas e adaptadas às necessidades das crianças com deficiências.

Outrossim, o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão e à educação socioemocional pode transformar as escolas em espaços mais preparados para atender à diversidade. Investimentos em formação docente, materiais adaptados e infraestrutura inclusiva são passos fundamentais nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a educação socioemocional com crianças da educação especial é uma estratégia essencial para promover sua inclusão, autonomia e bem-estar. Ao desenvolver habilidades emocionais e sociais, essas crianças são capacitadas a enfrentar desafios, construir relações saudáveis e alcançar uma vida mais plena. Como mostram os estudos analisados, o investimento em educação socioemocional não beneficia apenas os alunos diretamente envolvidos, mas também toda a comunidade escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais empática e inclusiva.

O papel da família no desenvolvimento socioemocional e educacional de crianças com deficiências é insubstituível. Como mediadora entre o indivíduo e o mundo, a família contribui para a construção de habilidades fundamentais e promove a inclusão e a autonomia. A parceria entre família e escola, aliada a políticas públicas inclusivas, potencializa esses resultados, beneficiando tanto as crianças quanto a sociedade como um todo.

Por fim, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes no espaço escolar é essencial para que crianças com deficiências ou com algum tipo de limitação (permanente ou temporária) conquistem maior independência e autonomia na sociedade. A escola, enquanto espaço de formação integral, deve adotar práticas inclusivas que valorizem a singularidade de cada aluno, promovendo o aprendizado, a autoestima e a participação plena na vida social.

Embora a implementação de práticas de educação socioemocional em crianças público-alvo da educação especial nas escolas brasileiras enfrente desafios significativos, as possibilidades de transformação são igualmente promissoras. A educação socioemocional não apenas contribui para o desenvolvimento integral desses alunos, mas também promove uma cultura de inclusão e respeito à diversidade. Com investimentos em formação docente, recursos adequados e políticas inclusivas, o sistema educacional brasileiro pode avançar na construção de um espaço verdadeiramente inclusivo e transformador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard; HATCH, Thomas. **Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences**. *Educational Researcher*, v. 18, n. 8, p. 4–10, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA A INCLUSÃO DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NO ENSINO

Daivane Azevedo de Almeida¹

Fabiana Soares Fernandes Lea²

INTRODUÇÃO

A problematização do conceito de gênero no ensino é cada vez mais emergente, considerando que dentro das escolas existem as diferenças. Construiu-se historicamente a ideia de que o diferente precisa ser visto com estranheza, porque para que se mantenha a ordem é necessário doutriná-los. Esse processo de doutrinação parte de um poder maior ecoando na sociedade e em tudo que nela existe, até mesmo a escola.

A temática do conceito de gênero contribuiu para as discussões sobre a inclusão escolar das diferenças que possuem identidades opostas à normatividade. É importante salientar que tal inclusão foi uma tarefa complexa. Esta tarefa em sua complexidade careceu de muitas lutas por parte dos movimentos sociais. O movimento Feminista e o movimento LGBTQIA+ buscam ainda nos dias de hoje a visibilidade política em relação a direitos, inclusão da diversidade e superação das desigualdades no campo educacional (Vieira e Fracarolli, 2018).

Deste modo, o objetivo deste escrito é tracejar reflexões acerca da relevância da problematização do conceito de gênero no ensino, sob a ótica histórica dos movimentos sociais e suas contribuições para a inclusão das diferenças de gênero e diversidade no âmbito educacional. Este artigo é parte da dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, intitulada “*As políticas públicas educacionais nacionais e suas ações para a inserção da diversidade sexual e de gênero nas escolas.*” O Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM). Atua como professora em escola ribeirinha de Humaitá- AM pela Secretaria Municipal de Educação/ SEMED. E-mail: daizevedo321@gmail.com.

2 Doutora em Psicologia pela Universidade do Porto/ Portugal, docente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), atuante nos cursos de graduação e pós-graduação no campus Humaitá- AM. E-mail:fabbyfer@ufam.edu.br.

é ofertado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Humaitá-AM e neste caso, foi concluído com a defesa da dissertação anteriormente citada em setembro do ano de 2022.

O tipo de artigo a que se encaixa neste esboço é o artigo de revisão bibliográfica, em que se busca o “aprimoramento e atualização do conhecimento através de uma investigação científicas de obras já publicadas” (Sousa, et.al, 2021). É também um artigo de revisão que “Reúne principais ideias e fatos de um determinado assunto (atual) e estabelece relações sobre ele” (Alcantra, et.al,2018, p.08). Ademais, como apoio teórico este arranjo conta com Vieira e Fracarolli (2018); Marques e Xavier (2018); Judith Butler (2018); Canabarro (2013) e outros autores.

O interesse em trazer este tema a uma pesquisa de mestrado começou no ano de 2017, ainda na graduação da primeira autoria. Adotou-se o termo “o pessoal é político” de Marques e Xavier (2018) para justificar que este trabalho é resultado das questões peculiares de cada indivíduo e sua diversidade e neste caso, configura que esta produção científica advém de vivências e experiências em sociedade e pela observação e indignação da exclusão de diversidades de gênero existentes na escola, durante os estágios supervisionados.

É importante produzir trabalhos sobre a problematização do conceito de gênero, pois a sociedade e seu comportamento possuem interferências diretas e indiretas na organização curricular. Por isso, os movimentos sociais trazem a proposta de lutar por uma sociedade melhor principalmente no que se refere à educação. O sistema de ensino se torna nesse sentido, se torna alvo de grandes discussões, uma vez que orienta práticas escolares. E tais práticas podem ser utilizadas para a conscientização de temas emergentes como a diversidade sexual e de gênero, para que se garanta a cidadania, respeito e tolerância ao grupo LGBTQIA³⁺ e às mulheres, que sofrem com a violência, repressão, silenciamento e até mesmo discriminação e preconceito.

Este artigo apresenta em primeira parte uma introdução ao tema e em seguida, seu desenvolvimento. No desenvolvimento do tema, está sendo abordada a gênese dos interesses dos movimentos sociais como o movimento Feminista e LGBTQIA+. Estes atos subversivos muito contribuíram para que a problematização das diferenças de gênero, chegassem à discussão no campo científico e, em seguida, suas premissas para a educação escolar. No mais, estas discussões se encontram em cenários de lutas através de estudiosos defensores, simpatizantes da causa, para a inclusão das diferenças de gênero na escola.

3 Segundo Bezerra et al. (2013), o termo LGBT se ampliou para LGBTQIA+, porque busca cada vez mais incluir as novas diversidades sexuais que vêm surgindo com o tempo, onde o símbolo “+” significa que a sigla ainda está em aberto para incluir sucessivamente novas identidades sexuais. L = Lésbicas; G = Gays; B = bissexuais; T = trans (travesti ou transexual); Q = Queers; I = Intersexuais; A = Assexuais.

DESENVOLVIMENTO

A história que compreende o processo de institucionalização e politização da problematização do gênero e sua diversidade traz em sua trajetória de construção, a questão histórica e política, existente por trás dessas possíveis conquistas. Atenta-se denominar de possíveis conquistas pois nem sempre que foram constituídas políticas voltadas para os Movimentos de Lutas como o movimento LGBTQIA+⁴ e o Movimento Feminista, houve a repreensão ou penalidade a quem contrariasse essas políticas. E ainda, essas políticas poucas vezes foram legitimadas na prática.

No entanto, para compreendermos o que isto significa, torna-se inerente a conceitualização de alguns termos. Diversidade está relacionada ao conjunto das diferenças, e “[...] designa qualidade ou condição do que é diferente. Existem diferenças de opiniões, costumes, de comportamentos, de valores, de sexo” (Costa, 2015, p. 21). É valioso então o ressalve que a diversidade envolve a pluralidade e heterogeneidade do que é subjetivo e ao mesmo tempo coletivo, além disso remete suas condições. Ademais, o conceito de diversidade além de propor que ela está relacionada a diferentes condições éticas e culturais, desigualdades socioeconômicas, de gênero e sexuais, diverge com a ideia de discriminação e exclusão como umas das formas de violência do que se é diferente.

A diversidade como um conceito, incorpora as diversas formas de se relacionar, de construir a identidade e de agir mediante a sociedade. É por essa visão que ao especificar o conceito à diversidade sexual e seu entendimento: “[...] é preciso inicialmente, aprofundar o conceito de sexualidade, já que esta como qualquer outro aspecto da vida dos seres humanos, não é meramente um fenômeno biológico, mas é fortemente marcada pelas relações sociais” (Brasil, 2010, s.p.). Partindo desse princípio, a Sexualidade é um conjunto de manifestações socioculturais: Isso inclui sensações corpóreas, questões emocionais e várias manifestações subjetivas como práticas sexuais, orientação sexual, prazer, reprodução e amizade (Quirino e Rocha, 2012).

Ao compor e complementar as ideias anteriores sobre o conceito de Diversidade sexual e como aprofundamento a notoriedade da sexualidade, Furlanetto et.al (2018) aponta-a como um processo construído por experiências sociais e culturais. Quer dizer, a sexualidade como uma concepção importante dentro da diversidade sexual e na problematização e sua percepção está dentro da construção social e cultural dos sujeitos.

4 Na contemporaneidade das discussões sobre diversidade sexual e de gênero, a sigla LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais e transsexuais) foi ampliada para LGBTQIA+ (demais siglas: QIA+= Queers, intersexuais, assexuais, agênero e mais identidades que se agregam a este movimento). Mas, é preciso que se tenha clareza que as siglas LGBT+, LGBTI+, LGBTQI+, também são utilizadas. (Rocha e Mendes, 2020)

Então é notório que a percepção sobre a sexualidade não pode ser unilateral à perspectiva higienista. A sexualidade não está restrita a uma questão pertencente somente à área da saúde, prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis e dentro do caráter biológico ou normativo construído historicamente e culturalmente (Baglagli, 2017).

Desta forma, quando se designa diversidades de gênero, as tendências são o pensar que “[...] a ideia de gênero ligada aos sexos masculino e feminino, enfatizando a questão da mulher, sempre desprivilegiada na sociedade ao longo da história” (Santos, 2008, p.24). Vê-se assim que a questão de gênero tende a ser apontada para a diferenciação sexual biológica e assim o condicionamento dos sexos, que passam a serem vistos como regra única de representação na sociedade. Utilizar o binarismo sexual como regra significa ignorar que a partir do gênero tanto masculino como feminino, existem várias formas de construir as identidades de gênero e identidades sexuais.

Apesar de estarem relacionadas, as identidades de gênero e identidades sexuais têm em si especificidades que foram dadas a partir de movimentos sociais e políticos, com propósitos delineados de acordo com suas emergências. Nesse sentido, a Identidade de gênero designa a construção do gênero partindo do sentimento que a pessoa possui em questão a ser homem ou mulher de um modo que esta construção se constitui de elementos culturais (Brasil, 2010).

No que se refere a identidades sexuais tem-se a composição da diversidade sexual e elas estão inter-relacionadas com as identidades de gênero, pois existem várias formas de identidades sexuais, como a representatividade ou não pelo sexo biológico e os papéis socialmente atribuídos ao gênero, mais ainda a inferência cultural. As identidades sexuais formam, então, a diversidade sexual que, por sua vez, são representadas por várias questões como o sexo biológico - que são as características biológicas internas e externas (pênis, vagina, os dois sexos - intersexuais e outras características); A orientação sexual e identidade sexual por quem se atrai e sente desejo de relacionar-se (homossexualidade; bissexualidade; heterossexualidade); e a identidade de gênero (quem se é, e se constrói como homem ou mulher).

Assim, a diversidade sexual é fortemente marcada por questões que apontam para a construção da identidade sexual em dimensões como a do sexo biológico, da sexualidade e da construção do gênero. Do mesmo modo, o gênero que alcança para além da separação do sexo e atribuições sociais dos papéis dados como masculinos ou femininos e perpassa por dimensões de construção social, cultural e política da diversidade sexual.

Historicamente, para se chegar na criação destes termos em vias teóricas e práticas, os movimentos específicos a estas questões foram surgindo. Tais movimentos, nasceram com o intuito de promover cada vez mais visibilidades

para a diversidade existente até mesmo em determinados grupos, como as mulheres e LGBTQIA+. Outrossim, a princípio o Movimento Feminista e o Movimento LGBTQIA+ (anteriormente LGBT) tinham somente o objetivo de serem vistos (as), respeitados e amparados pelo Estado. Mas, como a repressão do Estado se fazia existente à medida em que “cedia” aos direitos exigidos, esses movimentos foram estendendo-se.

Ao longo da história, a mulher foi colocada em um posicionamento desprezível em relação ao homem. De antemão, as mulheres participaram de revoluções, como a Revolução Francesa no século XVIII, para lutar junto aos homens por interesses deles mesmos, não sobrando à mulher o direito concedido a seus maridos pelos ideais iluministas (Marques e Xavier, 2018). Mas, seria radical afirmar que nada foi feito para mudar tal realidade, mesmo sem efeitos positivos. Isto porque desde o século XX, as mulheres vêm lutando e resistindo com mais força à perspectiva conservadorista e binarista⁵ das relações de gênero.

O século XX foi decisivo nos movimentos de lutas de mulheres do Reino Unido. Surge a primeira onda do Movimento Feminista que adota a corrente feminista liberal, em que as mulheres burguesas pretendiam inserir-se no sistema capitalista. As mulheres burguesas queriam a conquista da visibilidade, requinte e direito a voto, necessitando da força e voz de mulheres trabalhadoras como suas aliadas.

A inserção de mulheres no capitalismo não atendia a todas as classes sociais de mulheres, o que fez com que surgisse a corrente feminista das operárias, a classe trabalhadora de mulheres nas fábricas (Marques e Xavier, 2018). As mulheres trabalhadoras lutavam por direitos próprios, a terem dignidade no trabalho, licença maternidade e salário igual ao salário dos homens e ainda o direito de trabalharem sem serem propriedade de seus patrões.

O primeiro momento do movimento feminista deu-se em atos de resistência, muitas foram mortas e perderam suas vidas por atos subversivos. Com a segunda onda do movimento feminista, nota-se os primeiros efeitos dos atos corporais estendidos a escritos intelectuais. São feitas as primeiras publicações sobre a vida e condição da mulher, em meados do século XX.

Nesse momento é notável que “[...] a segunda onda inicia-se trazendo reflexões relacionadas às condições de vida de mulheres no âmbito doméstico e social e, além disso, passam a levantar questionamentos relacionados aos ‘papéis’ de gênero” (Marques e Xavier, 2018, p.04). A segunda onda adota o lema “O pessoal é político” refletindo que o feminismo precisaria ter consistência teórica e política.

5 O binarismo ou concepção binária de gênero, é adotada pelo conservadorismo como uma forma de designar que somente existem os sexos masculino e feminino e que ambos estão em posições opostas em que o feminino é subalterno e invisibilizado. E, a partir disto, forma o conceito de gênero dependente somente do sexo biológico.

No Brasil, a primeira onda do movimento de operárias passa a existir após a primeira república, nos anos de 1930. A repressão do movimento feminista no Brasil possuía força maior na concessão de direitos das mulheres. Com isso, a segunda onda do movimento feminista (da produção intelectual dos estudos de gênero) ao depararem-se com a Ditadura militar (1964-1984) e confrontar o patriarcado e seus aspectos aliançados, resultou em silenciamento, repressão é feito o exílio de muitas mulheres que mantiveram contato com o ideário feminista, e participavam desse movimento (Marques e Xavier, 2018).

Este período é delineado pelo silenciamento do feminismo brasileiro, onde somente em 1991 muito Pós-ditadura, as lutas do movimento feminista passam a influenciar nas políticas públicas. Nessa acepção, em uma terceira onda o Movimento Feminista aponta em direção a uma nova perspectiva: A política e a desconstrução da problematização do gênero.

No campo teórico desta terceira onda no Brasil houve mudanças significativas. Uma das principais teóricas das influentes no feminismo brasileiro, Judith Butler (2018), discute a problematização do gênero pela ótica da análise da aplicação jurídica, especificidades políticas feministas de identidade e discurso legislativo para a formação de sujeitos que segundo ela, são produzidos. Assim, as discussões se embasam nas problematizações em relação às questões que envolvem sexo e gênero e suas distinções e significados culturais assumidos pelo corpo sexuado.

Para Butler (2018) a problematização do conceito de gênero é concebida pelo meio social e cultural, produzido a partir do discurso legislativo e representado pelas significações que se abstrai por esses elementos. A exemplo disto, afirma que a política feminista legislativa é unilateral e que a organização jurídica acabaria atendendo (quando atende) somente a determinados grupos de mulheres, ignorando as diferenças culturais e sociais dos grupos femininos ou autoidentificados como femininos, ou seja, a questão da performatividade.

A restrição que a performatividade⁶ jurídica, Estatal e cultural ocasionam, acaba excluindo a diversificação identitária existentes dentro do movimento. Por isso limitam as ações do movimento a legitimação do sujeito ideal para o Estado. A crítica de Butler (2018) ao feminismo é a de que este, não deve funcionar como uma instância universal de lutas comuns nas diferentes culturas, porque cada cultura produz sujeitos de identidades e tais identidades estão em devir⁷. Assim,

6 A performatividade do gênero é a linguagem de ação social estatal- que sujeita o gênero como sendo o masculino e feminino e que as possibilidades estão em torno do sexo, corpo e desejo. Do estado, temos o discurso de que o casamento “normal” acontece entre homens e mulheres e que acerca disto ocorrem sexo, desejo e junção de corpos para a reprodução (Butler,2018).

7 O *devir* é utilizado pela autora Judith Butler (2018) como uma forma de refletir que o gênero e as identidades em torno deste, estão em um fluxo permanente, não são fixas e

os problemas de gênero não se dão apenas pela discussão binária de gênero, mas analisa a condição da mulher – e suas identidades se caracteriza por demais fatores relevantes como classe, raça, etnia e outros eixos que constituem a identidade.

A problematização do conceito de gênero vem justamente com as reflexões de contestação sobre a afirmação que a mulher é sujeito do feminismo e do movimento feminista. Isto nos leva a refletir que existem outras identidades de gênero participantes ou simpatizantes do movimento feminista. Deste modo, o termo mulher não se limita a uma identidade comum a todas as mulheres, mas de diferentes culturas e estruturas políticas e as demais identidades de gênero femininas.

A problematização, no entanto, acontece em relação a que os corpos masculinos só se aplicam ao homem e corpos femininos somente aos corpos de mulheres. Mas, referindo-se a identidades de gênero existem diversificações performáticas⁸ que ignoram associar o homem ao corpo feminino e a mulher ao corpo masculino. Butler (2018) diz que o gênero se constitui em performatividade, mas que adota performances corporais específicas dentro das identidades de gênero.

É por esse enlace que assim como o movimento feminista, o Movimento LGBTQIA+ vem tentando conquistar seu espaço nas políticas, cultura e sociedade. Tudo começa com o Movimento Homófilo (*The Homophile Movement*), que aconteceu em 1960 nos Estados Unidos. Um movimento social em que se realizou a primeira iniciativa de luta política por direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (LGBTs). O Movimento Homófilo conseqüentemente adota o caráter social e político que tinha como propósito a conquista por espaço, direito e respeito aos grupos que eram tratados de forma pejorativa como “queer” ou “mulherzinha”; “bichinha que se relaciona com homem” ou que “precisa de cura” (Santos Filho e Melo, 2014).

A existência da segunda Guerra Mundial foi de fundamental relevância para que ocorresse o Movimento Homófilo. No decorrer da segunda guerra mundial, os LGBTQIA+ que assumiam suas identidades foram tratados com desprezo, humilhação e discriminação. Assim, entre 1950 e 1955 surgiram formações comunitárias, organizações civis de gays e lésbicas, uma preparação para o movimento.

No entanto, a Revolução Homófila se fez ineficiente, não trouxe grandes mudanças no tratamento por parte da matriz heterossexual. Somente com o Movimento de Liberação Gay (*The Gay Liberation Movement*) no ano de 1969 em

suas constantes transformações cria novas realidades e formas de representar o gênero.

8 As diversificações performáticas dizem respeito a que nem sempre os corpos adotam a performatividade, mas sim performances próprias de acordo com suas identidades (Butler,2018).

Nova Iorque (bar *Stonewall* localizado no bairro de *Greewich Village*), mediante a um enfrentamento entre gays, lésbicas, travestis, transexuais e *drag queens* com a polícia, que foram visibilizados, ainda de forma restrita, os direitos civis de LGBTs (Santos Filho e Melo, 2014). O movimento de Liberação Gay espalhou-se no mundo inteiro, chegando ao Brasil em 1960 pouco antes da Ditadura Militar.

No Brasil, durante as manifestações da comunidade LGBTQIA+, por parte da Ditadura Militar (1964-1985) acontecia a chamada “caça” a travestis e homossexuais nas ruas. Os “invertidos sexuais” eram alvo principal de perseguição e controle ditatorial em que estes faziam batidas policiais e censura daqueles que expunham seus corpos como atos de subversão (Vieira e Fracarolli, 2018). Os locais de manifestação subversiva como bares e boates eram punidos e respondiam juridicamente por apoiarem o movimento. Isto quando os apoiadores tinham “sorte” em não serem violentados por estarem a favor da causa, segundo os militares.

Em contexto de Ditadura Militar e com a necessidade de expressar as identidades de gênero e diversidades, o Movimento Gay começa a fazer várias tentativas de organização política. Muitas vezes foram fracassados por serem oprimidos e violentados por viver em um regime estatal que incitava o poder público a violência com a justificativa de que se deveria “Prender, comer e matar as travestis” (Vieira e Fracarolli, 2018). Essas ações da Ditadura Militar além de oprimir e violentar, “matar”⁹ a comunidade LGBTQIA+, estereotipava a subversão à heteronormatividade e a patologização¹⁰ como sendo as principais causas da disseminação de Infecções Sexualmente Transmissíveis, principalmente o HIV/ AIDs.

No final da década de 1970 surgem algumas manifestações como o Jornal *Lampião da Esquina* que questionava a heteronormatividade¹¹ compulsória. O jornal buscava na época, manifestar a opinião de LGBTQIA+ sobre assuntos cotidianos “coisas de bicha” e se fez inerente para uma construção histórica de resistência e mais tarde, algumas conquistas. Em 1980, após a Ditadura Militar, os LGBTs tiveram suas primeiras manifestações para a propagação dos direitos humanos (Canabarro, 2013).

9 O “matar” citado aqui em sentido figurado, pois por mais que fossem feitas as mais absurdas formas de violência contra LGBTs- até mesmo morte- os movimentos sobreviveram a este regime de opressão.

10 Patologizar as identidades não heteronormativas, significa associá-las a algo sujo, doente e que seja transmissível na convivência social.

11 A heteronormatividade é a fixação de que ter uma identidade heterossexual é considerado “normal”; já a heteronormatividade compulsória é obrigar sujeitos a se identificarem compulsoriamente ao heteronormativo, ainda que suas identidades sexuais e de gênero não estejam dentro deste padrão.

Assim sendo, o Estado buscou parcerias com o Movimento LGBTQIA+ em áreas da saúde. De certa forma, nesse momento as ONGs (Organizações não-governamentais) LGBTQIA+ enfraquecem em seu caráter social, pois trabalhavam para o governo e faziam o que lhes era posto. Mas, diante da resistência, o Movimento arraigou-se a uma concepção de intenso trabalho de conscientização e despatologização da questão lésbica, gay, Travestis e Transexuais.

A partir dessa participação na área da saúde, finalmente em 1985 o Conselho Federal de Medicina retira a homossexualidade da classificação de doenças. São tirados dos catálogos médicos a classificação “homossexualismo” (sendo o sufixo “ismo” a representação da homossexualidade a uma patologia) e adota-se o nome Homossexualidade (Canabarro, 2013).

As questões de visibilidade até mesmo pelo ponto de partida do conceito, está interligada à questão da luta por direitos com o movimento LGBTQIA+. O movimento de luta pela inclusão social e política da diversidade sexual e o movimento feminista- resistem à mesma matriz de inferiorização: O patriarcado que impõe uma heterossexualidade compulsória, branca, cristã e ocidental. Os dois movimentos têm algo em comum: O combate e problematização do binarismo como determinante e produtor de identidade fixa, sem considerar a diversidade existente no gênero e nas diversas formas de manifestar a sexualidade (Lima e Lima 2019).

A tese central do movimento LGBTQIA+ circundara simultaneamente para além da despatologização, pois algumas identidades de gênero são despatologizadas e outras não. Vimos que ao retirar a homossexualidade de condição patológica, o Ministério da Saúde atentou-se à homossexualidade, ou seja, fora feita a despatologização das orientações sexuais. Nesse caso, os estudos ou Teoria *Queer* (até mesmo ativismo *queer*) pretendem realçar que identidades de gênero como a transexualidade e travestilidades necessitam de atenção especial, pois pensar na questão Trans (transexual e travesti), não se trata somente de desconsiderá-la como condição patológica, mas como um grupo específico do movimento que necessita de inclusão no mercado de trabalho; Apoio em suas transições pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e conscientização social de suas existências visando o respeito (Quinalha, 2018).

É por este olhar de ativismo, teoria ou estudos *Queer* que se atenta a direcionar os estudos feministas e Estudos *Queer* para o direito à equidade¹² ao invés de igualdade. Isto posto, a luta por equidade social, cultural e política são permanentes e necessitam de visibilidade. Os movimentos sociais Feminista

¹² A igualdade é dar direitos iguais a todos. Já equidade, é oferecer liberdade com adaptações como recursos específicos e com suporte para as diferenças, buscando justiça social (Azevedo, 2013).

e LGBTQIA+ influenciaram no campo político da educação, em questões de discussões teóricas e na organização do currículo escolar.

As problematizações do gênero não podem ser negadas, pois as identidades e as diferenças que o circundam estão presentes na escola. Louro (2000) remete questões mais contemporâneas sobre o conceito e problematização de gênero e sexualidade onde as questões de gênero e sexualidade na escola consistem na reprodução daquilo que se toma como verdade. Ou seja, no âmbito escolar, tais questões insistem em serem colocadas para fora dos muros da escola, que como instituição de educação, responsabiliza a família por proporcionar a educação para o gênero e diversidade sexual.

Segundo Louro (2000), é importante problematizar a concepção binária de gênero de modo que isto não propague desigualdades na escola. Nesse sentido, a autora faz a reflexão de que o corpo é educado dentro dos limites que dispõem a escola. Somos ensinados desde sempre nos comportar, ficar quietos e em silêncio na escola. Para mais, a escola nos ensina valores e fundamentos baseados na normatização do pensamento de que meninos são mais fortes que meninas e que devemos nos comportar conforme a regra heteronormativa determinada.

Por fim, a problematização do conceito de gênero, perpassa pelo questionamento incansável da normalização do gênero pelo sexo biológico. O questionamento de que o poder tem uma matriz heteronormativa, e cunho e objetivos políticos das diferenças. A luta por inserção destes temas do ensino se faz necessária e é um trabalho incansável para se chegar a uma real equidade destes grupos no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos sociais, por visibilidade feminina e LGBTQIA+, são relevantes no que se refere às conquistas políticas de tais grupos marginalizados. Tanto o movimento feminista quanto o movimento LGBTQIA+, a princípio, buscavam apenas a liberdade de ser quem são, sem precisarem ser inferiorizados ou violentados de alguma forma pela matriz heterossexual. Porém, a resistência foi um dos artifícios para que mulheres e LGBTQIA+ pudessem viver de forma livre e serem como realmente queriam e eram.

Fora um processo longo em que a caminhada pela conquista do direito de ser, se fez árduo por muito tempo. Diante das vitórias, ainda existia a resistência do poder em reconhecer que as diversidades sexuais e as relações de gênero emergem como diferentes. Na contemporaneidade, principalmente no debate das políticas de identidade e ainda que de uma forma mais simbólica, são impostos o essencialismo, as normas e as regulações do sujeito em sociedade.

A matriz patriarcal continua se fazendo presente na sociedade, nas famílias e na escola, mesmo com a criação de políticas de inclusão das diferenças. Ainda assim, a escola acaba buscando hierarquizar a identidade para a exclusão da diferença, o que vai contra todas as maneiras de se viver a identidade. É bom reconhecer que foram significativas as conquistas dos movimentos sociais para a diversidade sexual e questões de gênero na educação. Mas, as discussões sobre estas questões são emergentes na ultrapassagem dos muros escolares em forma de currículo e formação de profissionais da educação para uma equidade de gênero e suas diversidades.

REFERÊNCIAS

ALCANTRA, Eliana. et.al. **Tipos de Artigo**. In: Manual para Elaboração de Artigos Científicos. 1. ed. Minas Gerais, Três Corações: Universidade Federal do Rio Verde, 2018. pp.8-13.

AZEVEDO, Luiz Neves de. **Igualdade e Equidade: Qual é a medida da Justiça Social? Avaliação da Educação Superior**. Revista Avaliação da Educação Superior. Campinas, n.1.v.8, pp.129-150, março de 2013.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarim. **Orientação Sexual na Identidade de Gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas**. Macapá, v.1., n.1. jan/jun de 2017.

BEZERRA, Alana Rodrigues et al. **Movimento LGBT: breve contexto histórico e o movimento na região do Cariri**. In: SEMINÁRIO CETROS:NEODESENVOLVIMENTISMO, TRABALHO E QUESTÃO SOCIAL, 4., 2013, Fortaleza, Ceará. Anais [...]. Fortaleza, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 16.ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

BRASIL. Ministério Da Saúde e Ministério da Educação. **Adolescentes e Jovens para a educação entre pares: Sexualidade e saúde reprodutiva** 1.ed. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br>.

CANABARRO, Ronaldo. **História e Direitos Sexuais no Brasil: O Movimento LGBT e a discussão sobre cidadania**. In: Anais Eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional. 2013. p.1-15. Disponível em: <https://direito.mppr.mb.br>.

COLLING, Leandro. **Impactos e /ou sintonias nos Estudos Queer no Movimento LGBT do Brasil**. In: GREEN, James N. et.al. (orgs.) História do Movimento LGBT no Brasil. 1.ed. Alameda, 2018.

COSTA, Oswaldo Neto Souza. **Pedagogia da diversidade**. 1.ed. Instituto Superior de Teologia Aplicada. Sobral, 2015.

- FURLANETTO, Milene Fontana. et.al. Educação Sexual em Escolas brasileiras: Revisão sistemática da Literatura. **550 cadernos de Pesquisa**. v.48. 2018.
- LIMA, Elizabeth Cristina de Andrade; LIMA, Isabelly Cristiany Chaves. O Neoconservadorismo e heteronormatividade: a “Bolsonarização” como produção de sentido e mobilização de afetos. **Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 28, p. 325-350, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47284/2359-2419.2020.28.325350>. Acesso: 20 de junho de 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 2.ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.
- MARQUES, Melanie Cavalcante. XAVIER, Kella Rivetria Lucena. **A gênese do movimento Feminista no Brasil**. VII Seminário CETROS: Crise no Mundo do Trabalho no Brasil. Universidade do Estado do Ceará, campus Itaperi: 22 a 24 de novembro de 2018.
- QUIRINO, Glauberto da Silva. ROCHA, João Batista Teixeira. Sexualidade e Educação Sexual na Percepção Docente. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, 2012.
- ROCHA, Ana Paula Quintino. MENDES, Maria Aparecida Colares. **Cidadania e Diversidade: Dialogando com as transformações**. 1.ed. Montes Claros, Minas Gerais: IFNMG, 2020.
- SANTOS FILHO, Antoniel dos. MELO, Miguel Ângelo Silva. **Análise Histórica do Movimento LGBT Mundial: Do Movimento Homófilo à Liberação Gay nos Estados Unidos**. X Colóquio Nacional de Representações de gênero e de Sexualidades. Universidade Federal de Campina Grande: 4 de junho de 2014. s.p.
- SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade: Uma prática a ser construída na educação prática**. In: Caderno Temático: Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, 2008.
- SOARES, Rosângela. **Pedagogias Culturais produzindo identidades**. In: BRASIL, Salto para o Futuro. Educação para a igualdade de gênero. Ministério da Educação, Brasília: Boletim 26, Novembro de 2008.p.47-54.
- SOUSA, Angélica Silva. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. ALVES, Laís Hilário. **A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp.v.20. n.43. Campinas: São Paulo, 2021.p.64-83. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br>. Acesso em janeiro de 2021.
- VIEIRA, Helena. FRACAROLLI, Yuri. **Violências e dissidências: Um breve olhar às experiências de repressão e resistência das travestis durante a ditadura militar e os primeiros anos de Democracia**. In: História do Movimento LGBT no Brasil. GREEN, James N. et.al. (orgs). 1.ed. Alameda, 2018.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a Sexualidade**. In: Louro, Guacira Lopes. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. 2.ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000. p. 35-82.

ZAGGO, Luiz Felipe. GUIZZO, Bianca Salazar. SANTOS, Luis Henrique Sacchi. Problematizações éticas: Inquietudes para a pesquisa em educação com Gênero e Sexualidade. **Inter-ação**. Goiânia.v.1. n.1. jan/abril 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i335869>>

EDUCAÇÃO, ESCOLA E RESSOCIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADA PARA REINserÇÃO SOCIAL

Francisca Keila de Freitas Amoêdo¹

Luan Sena da Silva²

Magno Tavares Nogueira³

Thais Gabrielle Santos Tavares⁴

INTRODUÇÃO

O sistema carcerário brasileiro, marcado por condições precárias e superlotação, tem se mostrado ineficiente para cumprir sua função de reintegração social dos detentos. Em vez de ser uma ferramenta de transformação, muitas vezes o ambiente prisional serve para marginalizar e precarizar ainda mais os indivíduos. A educação, no entanto, surge como um caminho para superar essa realidade, oferecendo aos apenados a possibilidade de reconstruir suas vidas e reencontrar seu lugar na sociedade.

A temática apresentada surge em meio a necessidade de conhecermos a questão do processo educacional enquanto oportunidade de ressocialização para detentos que cumprem pena e necessitam da reinserção social. O debate acerca da ressocialização é um tema complexo, pois vai muito mais além do que imaginamos, ao momento em que a justiça determina que um apenado será cerceado de sua liberdade por um determinado tempo, ali mesmo já está resguardado direitos e deveres.

No Brasil, evidencia-se a carência de políticas assistenciais que visam promover a reinserção do preso ao convívio da sociedade, através de fundamentos

1 Professora do Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências – 2023, Mestre em Educação em Ciências na Amazônia – UEA. Especialista em Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Libras. Graduada em Pedagogia – UNIALSSELVE e em Normal Superior – UEA. E-mail: fksfreitas@uea.edu.br.

2 Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas.

3 Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas.

4 Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas.

presentes em nossa Carta Magna, como a oferta de suporte que garante os direitos basilares de um cidadão, como a dignidade da pessoa humana, e oportunidades de trabalho e estudo. Desta maneira, o regime de “encarceramento deve ser acompanhado de medidas de controle e de assistência até a readaptação definitiva do antigo detento [...] É dada assistência aos prisioneiros durante e depois da pena com a finalidade de facilitar sua reclassificação” (FOUCAULT, 1997, p. 238).

Em tese temos várias leis, que para um melhor entendimento, servem não só para resguardar os direitos e deveres do preso, como também possibilitar uma vida digna e justa mesmo em cárcere. No entanto, por diversas vezes o Estado é omissivo em relação às suas responsabilidades com os apenados, e se olharmos para a realidade de cada local, iremos ver a grande falta de infraestrutura nos presídios, os descasos em todos os âmbitos, visto que os direitos mínimos não são atendidos em nenhuma questão. A cada instante que passamos só aumenta essa dificuldade em ressocializar os apenados que, de um modo geral, ferem todos os Direitos Humanos presentes na correlação entre Estado e pessoa.

Diante de tal realidade, nos reportamos a uma análise mais local, especificamente, ao município de Parintins-AM e a necessidades de pesquisas que envolvam o processo educacional da escola dentro do presídio e as práticas educativas voltada para reinserção social. Justificamos assim, a necessidade de fomentar estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em relação a educação desenvolvida no espaço prisional, sobretudo, acerca da influência exercida na vida daqueles que participam do processo educativo promovido pela escola. Trata-se de alicerçar compreensões a respeito de uma temática que gera especulações, críticas e que ainda é pouco conhecida no âmbito acadêmico.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, sendo este “um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político e econômico” (Prodanov, 2013. p. 34), pretende concretizar-se a partir do método dialético, a medida em que, permite conhecer a realidade concreta em constante movimento fundamentado em seu contexto histórico.

Como procedimento esta pesquisa pretende realizar a revisão literária baseado em trabalhos ocorridos nos últimos anos nas Instituições de Ensino Superior acerca da educação voltada para prática docente e o processo de reinserção social de apenados no município de Parintins. Para coletar dados empírico pretendemos realizar algumas observações como método de pesquisa que não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (Marconi; Lakatos, 2003). É o ponto de partida da investigação social ao evidenciar informações não constantes a partir de atitudes comportamentais distintas.

Neste caso, serão registradas tendo em vista as regras da descrição etnográfica que aluda na sucinta análise da realidade da sala de aula, bem como, a prática docente instituída no espaço prisional. Minayo (1994, p. 16) afirma que “o processo metodológico, é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, esta pesquisa busca trazer reflexões sobre o papel da escola como instrumento social que agrega saberes e potencializa sujeitos na construção de uma sociedade igualitária. Acredita-se ainda, que poderá oferecer conhecimentos que auxiliem no enfrentamento dos desafios complexos presente na educação carcerária e as práticas para o processo de ressocialização.

O SISTEMA CARCERÁRIO NO BRASIL: DESAFIOS DA SUPERLOTAÇÃO E A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS EFICAZES DE REINTEGRAÇÃO

No Brasil, o sistema carcerário consiste em casas de detenções Federais e Estaduais, masculinas e femininas, que por vários fatores – históricos e políticos – acabam por causar a superlotação, não buscando nenhum meio que possa transformar seus internos em cidadãos úteis para uma possível reinserção social. Segundo Levantamento de Informações Penitenciárias (Infopen) em 2024, realizado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (Senappen), o Brasil é o terceiro no ranking mundial com maior número de pessoas presas, sendo 663.387 detentos, sendo que a capacidade da infraestrutura dos presídios brasileiros é de 488.951, o que comprova a superlotação presidiária (SENAPPEN, 2024).

O Brasil enfrenta uma grave carência de vagas no sistema prisional, estimado em cerca de 250 mil, o que exigiria a construção de vários novos presídios para atender a esse serviço. Segundo levantamento da Senappen, um preso custa em torno de R\$1.819,00 por mês aos cofres públicos, referentes a janeiro e fevereiro de 2023 em 16 estados brasileiros. O valor mencionado era de 37% maior que o salário-mínimo atual da época de R\$ 1.320. Devido ao desprovimento de recursos, as famílias dos presos têm que arcar com os custos de alimentação e vestimentas. A superlotação nas prisões, por sua vez, tem favorecido o domínio dos grupos criminosos, resultando em disputas violentas pelo controle das unidades prisionais.

O professor e procurador de Justiça de Minas Gerais, Rogério Greco, em seu livro *Sistema Prisional: Colapso atual e Soluções Alternativas*, afirmou que as prisões refletem a desigualdade social no país:

O Brasil prende muito e prende mal. Quem tinha que estar preso, está solto e quem tinha que estar solto, está preso. A gente prende só pobre, só miserável. Esta é a nossa cultura, a nossa regra. É muito mais fácil prender um miserável que prender um sujeito de classe média ou média alta (Greco, 2017, p. 76).

Com a decorrente mudança no sistema penitenciário brasileiro, algumas penas foram tratadas como irrelevantes. Fernandes e Righetto (2013, p. 117 apud Brelaz et al, 2024, p. 267) apontam que “o direito penal brasileiro passou por inúmeras evoluções ao longo dos anos, onde as práticas punitivas eram mais severas e cruéis e o crime era confundido com o pecado e ofensa moral”.

Nas prisões brasileiras, o Estado não fornece conforto básico nem itens essenciais de higiene. Como resultado, os presos dependem da ajuda de familiares ou de outros apenados, mas esse apoio é frequentemente cobrado por meio de favores, envolvimento em pequenos crimes ou até aliciamento para grupos criminosos. Desde as primeiras instalações de prisões no Brasil, o país vem demasiadamente priorizando produtos e mercado em detrimento de valores humanos essenciais, não se busca mudanças que favoreçam a sociedade para que possam trabalhar em um processo de reintegração de indivíduos que cometeram crimes passados.

O papel da educação na ressocialização dos detentos: desafios e possibilidades para uma reintegração social

A educação é um caminho muito importante para o avanço da sociedade, o ensino é gratuito a todos, não importa cor, classe social, gênero, religião, todos tem o mesmo direito. Um dos ambientes da sociedade que a educação é esquecida encontra-se nos sistemas penitenciários, onde muitas vezes, por conta dos crimes cometidos, os detentos são excluídos do ambiente social. Sabe-se que é difícil a reinclusão seres humanos como parte da sociedade após o cumprimento de pena, mas a educação pode transformar essas pessoas, reintegrando e mudando seus pensamentos. O ensino pode trazer novos conhecimentos, ajudando na capacidade e desenvolvimento de habilidades que os apenados obtêm, mas não são usufruídos por conta de uma exclusão por parte sociedade.

Os apenados que estão dentro das unidades prisionais, limitadas a pequenas e reduzidas atividades ou a nenhuma atividade, apenas deitados em colchões 24 horas por dia, acabam ficando ociosos e ansiosos, dando abertura para o uso de entorpecentes dentro dos presídios e espaço para o indivíduo maquirar, planejar e organizar novas infrações, como por exemplo, uma forma de se ver livre dessa pena, seja por fuga ou por outras estratégias.

A valorização e apoio a educação nos presídios é de suma importância, pois, o detento na maioria das vezes não obteve qualquer oportunidade de acesso à escola, escolhendo assim uma vida no mundo da criminalidade e marginalização, por falta de opção e muitas vezes por necessidades pessoais. Para Darcy Ribeiro, antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, “O Brasil, último país a acabar com a escravidão tem uma perversidade intrínseca

na sua herança, que torna a nossa classe dominante enferma de desigualdade, de descaso”.

Ao longo da história, a prisão sempre foi vista como uma organização voltada unicamente para penalizar. A Lei de Execução Penal – LEP, nº 7.210, de 1984, aborda que é responsabilidade do Estado prover as condições necessárias e prestar assistência aos apenados, estendendo-se ao egresso, para que os objetivos de penalizar, transformar e ressocializar, previstos em legislação sejam alcançados. No entanto, o Sistema Prisional tem buscado superar essa visão reducionista e, com o tempo, as formas de punição evoluíram, e a pena de privação de liberdade passou a ter outros objetivos além da punição, incluindo a ressocialização e a reintegração do indivíduo à sociedade.

A implementação de escolas dentro desses ambientes, pode ajudar não só na reintegração e mudança das pessoas que são consideradas descartáveis para a sociedade, mas uma mudança também no ambiente social, pois, através do acesso à educação pode-se promover uma construção de valores, em que há uma ferramenta de superação, gerando uma reflexão tanto pessoal quanto social.

Com a falta de oportunidade dentro de um sistema social, muitas vezes deixam-se dominar pelos vícios postos na sociedade. É importante para os detentos o acesso ao ensino, pois, em alguns momentos de sua vida, traçaram planos e metas que podem trazer bons benefícios, porém, as dificuldades e os problemas o fizeram desviar desse caminho. O incentivo e apoio escolar, a oferta de cursos entre outros aspectos, impulsionam esses seres humanos a desenvolver sua mentalidade, suas habilidades, fazendo com que renasça os planos que um dia traçaram, mas foram frustrados por aspectos sociais, melhorando dessa forma a sociedade e fortalecendo o valor da educação.

A ressocialização se torna mais fácil para uma pessoa com perfil de transgressões menores, que não tem envolvimento com grupos criminosos e que possa ter cometido um delito contra o patrimônio público. Se uma pessoa dessa, que por uma fatalidade caiu dentro do sistema prisional e conheceu uma realidade que antes não tinha contato, não tiver uma ajuda, certamente pode sair com uma mentalidade inferior à que entrou. Jovens de pequenos delitos envolvidos com pessoas de grandes delitos e alta periculosidade, que convivem dentro dos sistemas carcerários, em um único ambiente.

O acesso à educação pode ser um fator fundamental para a transformação social dos apenados, ajudando-os a desenvolver novos conhecimentos e habilidades, novos valores e novas perspectivas de vida, diminuindo dessa maneira a ociosidade dentro dos presídios, evitando comportamentos indesejáveis. Para Nelson Mandela, “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

A educação vai além da obtenção de conhecimentos, podendo permitir que os apenados restaurem suas autoestimas. A ressocialização deve acontecer no dia que os apenados chegam aos presídios. A readaptação do apenado é de maior interesse público quando se trata de segurança, mostrando que a educação pode ser uma alternativa para acabar com o ciclo de delitos e infrações, podendo contribuir para a diminuição da reincidência criminal.

O SISTEMA PRISIONAL DE PARINTINS: ANÁLISE DA REALIDADE E PERSPECTIVAS DE MELHORIA

A Unidade Prisional de Parintins localiza-se na Avenida Nações Unidas, nº 1842, no Centro da cidade. Antigamente o local era uma antiga delegacia com mais de vinte anos. Entre os anos 2001 e 2002, foi transformado em presídio juntamente com a delegacia onde estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Justiça (SEJUS), e os presos de ocorrências estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SSP-AM).

A Unidade dispõe na estrutura física interna de 01 pavilhão para presos provisórios com 06 celas, 01 pavilhão para presos condenados com 04 celas e mais um salão dentro do referido pavilhão, 01 cela para os presos que comentem o crime de estupro e violência doméstica, 01 cela para os presos com mais de 60 anos de idade e enfermos, 01 cela para detentas do sexo feminino. A estrutura disposta na Unidade Prisional quando se trata do quadro profissional é constituída de 01 diretor, 01 agente administrativo e 05 agentes penitenciários, pelo circunstancial interno da unidade esse real quadro de profissional é considerado reduzido, por isso, a Polícia Militar do município disponibiliza apoio com 01 sargento e 01 soldado.

Mesmo com o número de profissionais reduzido, a unidade prisional de Parintins realiza um trabalho que é previsto no código penal, que busca a ressocialização dos indivíduos presos. Mesmo em atividade e com trabalhos sendo desenvolvidos, a unidade não esconde a falta de planejamento na construção de um novo presídio para a cidade de Parintins, tendo em vista que o local em função se tratava de uma delegacia que foi adaptada para uma casa de detenção.

Em relação a superlotação das casas de detenção, não é uma questão que acontece unicamente na Unidade Prisional de Parintins, segundo Correia (2006) tal problemática ocorre em todo o Brasil.

A problemática da população carcerária excedente é comum nos sistemas prisionais de todo o Brasil, sendo está uma das refrações da questão social que permeia a nossa realidade em muitos lugares. Vale ressaltar que a questão penitenciária tem se constituído em um desafio que envolve todos os sujeitos ligados às áreas das ciências sociais, dos direitos humanos, da segurança e da paz social (CORREIA, 2006, p. 7).

No contexto nacional de superlotação dos presídios, podemos levar em conta a alta periculosidade que os agentes penitenciários enfrentam todos os dias, pelos números crescentes de rebeliões dentro desses sistemas e que se tornam um agravante para o poder público. Um dos mais conhecidos e discutidos no cenário brasileiro é o massacre do Carandiru, como afirma Correia (2006, p. 12):

[...] ocorreu em outubro de 1992, quando a Polícia Militar de São Paulo entra na casa de detenção chamada Carandiru, que estava em superlotação e, portanto, em rebelião. A intervenção resulta na morte de 111 presos. Vale ressaltar que o Carandiru apesar de distante, ainda estava em partes centrais da cidade de São Paulo. Tal evento culminou em debates sobre o sistema prisional, e gerou protestos para desativar o presídio e transferi-lo para outros espaços e cidades.

Nesse sentido, mesmo com todos os desafios que são enfrentados diariamente pelos profissionais da área penitenciária, eles estão na espera de uma melhora no que diz respeito a segurança na realização do seu trabalho, e para a classe presidiária, que as instalações sejam adequadas, respeitando as tratativas dos Direitos Humanos.

A ressocialização e a reinserção social dentro do presídio de Parintins

Na Unidade existe uma sala de aula, na qual funciona a Ensino de Jovens e Adultos – EJA, de 1º ao 4º ano no turno matutino das 8h às 11h, e no turno vespertino, o ensino fundamental II de 14h às 17h. Entretanto, a sala destinada à aula é pequena (estimada em 12m²). Segundo relatos, são abertas somente vinte e duas vagas por turma, todas as matrículas são preenchidas, não sendo suficiente para o número de apenados que a instituição recebe, contudo, o número de desistência ao longo da formação é alto, concluindo uma média de 6 a 8 alunos por ano.

A Unidade Prisional de Parintins tem se empenhado em proporcionar aos detentos a oportunidade de reconstruir suas vidas sociais, oferecendo projetos que permitem o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem de novas habilidades. Esses programas não apenas auxiliam na reabilitação dos apenados dentro da prisão, mas também os capacitam para compartilhar o que aprendem com outros, promovendo sua reintegração social. Além disso, os projetos geram uma fonte de renda tanto para os próprios detentos quanto para suas famílias, e incentivam a continuidade dos estudos, oferecendo a chance de concluir a educação enquanto cumprem sua pena. Dentre as atividades desenvolvidas dentro na Unidade Prisional estão os projetos “Tecendo a Liberdade” e o projeto “Remição de Pena pela Leitura”.

A Unidade Prisional de Parintins desenvolve atividades como iniciativas educacionais com o intuito de promover a ressocialização dos detentos,

oferecendo a eles a chance de encontrar um novo caminho longe da criminalidade. Muitos presos se sentem motivados a participar desses projetos devido ao apoio de seus familiares, especialmente das mães. Contudo, a prisão afeta não apenas os internos, mas também suas famílias, sobretudo os filhos, que sofrem pela ausência dos pais. A figura materna tem um papel fundamental na manutenção dos vínculos familiares, mas as limitações físicas do sistema prisional dificultam a reintegração dos detentos à sociedade. A possibilidade de uma vida fora da prisão se torna cada vez mais distante, devido às restrições impostas pela realidade do mundo penitenciário.

Um dos projetos em destaque é o “Remição de Pena pela Leitura”, uma parceria entre a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP), a Escola de Educação Penitenciária (ESAP) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA/CESP). Um dos objetivos desse projeto é a reintegração dos presos por meio do desenvolvimento emocional e intelectual, além de combater a ociosidade dentro do presídio. Os participantes devem ler livros e produzir resumos sobre as obras, que são avaliados por professores da UEA. Para cada livro lido, o detento tem a possibilidade de reduzir sua pena em 4 dias. O projeto também incentiva a reflexão sobre a vida fora do cárcere.

Outro projeto importante é o “Tecendo a Liberdade”, que busca promover a inclusão social dos detentos por meio do trabalho. Nele, os presos produzem redes artesanais sem nós, e a renda gerada com a venda das peças é destinada às suas famílias. Esse projeto também oferece a remição de pena, com a redução de 1 dia de pena para cada 3 dias trabalhados. Embora o projeto tenha sido inicialmente bem aceito, hoje a adesão é menor. Ambos os projetos têm o objetivo de proporcionar aos detentos uma nova perspectiva de vida, contribuindo para sua reintegração social e ajudando a reduzir a reincidência criminal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema carcerário brasileiro, marcado por sérias questões como a superlotação e a falta de recursos, apresenta grandes desafios para a reintegração dos detentos à sociedade. A Unidade Prisional de Parintins, embora enfrente limitações estruturais e profissionais, tem se esforçado em promover alternativas que favoreçam a ressocialização dos apenados, como os projetos “Remição de Pena pela Leitura” e “Tecendo a Liberdade”. Esses projetos têm papel fundamental ao proporcionar aos detentos oportunidades de desenvolvimento pessoal, emocional e intelectual, além de gerar melhorias de condições de vida para suas famílias.

A participação dos presos em atividades educativas e produtivas, não só contribui para a ocupação do tempo e a redução da ociosidade, mas

também oferece uma possibilidade real de transformação comportamental e, conseqüentemente, a diminuição da reincidência criminal. O apoio da sociedade e das famílias, principalmente das mães, é essencial para o sucesso desses projetos, pois elas são muitas vezes a principal fonte de motivação para a mudança dos detentos.

Contudo, ainda é necessário um esforço conjunto entre os órgãos públicos, a sociedade civil e as instituições de ensino para que os projetos de ressocialização sejam ampliados e aprimorados. A construção de novas unidades prisionais e a implementação de políticas públicas voltadas à educação, ao trabalho e à saúde mental dos apenados são medidas urgentes para que o sistema penitenciário não apenas cumpra sua função de penalizar, mas também de reintegrar os indivíduos à sociedade.

As iniciativas como as implementadas na Unidade Prisional de Parintins mostram que, apesar das dificuldades estruturais e operacionais, o caminho da ressocialização é possível quando há um esforço ativo para promover a educação, o trabalho e a reflexão sobre os próprios erros. A efetividade desses projetos depende da continuidade e ampliação dessas ações, além da superação dos desafios que ainda persistem no sistema prisional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

BRASIL. **Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Estabelece as regras e princípios para a execução de penas e medidas de segurança no Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 1984.

BRELAZ, Dielson Canto Brelaz et al. O sistema penitenciário de Parintins: uma abordagem no sistema educacional nesta unidade. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 1, p. 264-282, 2024.

CORREIA, Ademildo Passos. **Uma análise dos fatores de risco da profissão do agente penitenciário**: contribuições para uma política de segurança e saúde na gestão penitenciária. Monografia (Especialização *Latu Sensu* em Gestão Penitenciária: Problemas e Desafios), Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GRECO, Rogério. **Sistema Prisional**: Colapso atual e Soluções Alternativas. 4. ed. Niterói: Impetus, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, 2013.

SENAPPEN. **Relatório de informações penais: 16º ciclo Sisdepen – 1º semestre 2024**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024.

ENTRE O ÊMICO E O ÉTICO: DO SABER E DO FAZER DE COMUNIDADES TRADICIONAIS

Adauto Nunes da Cunha¹

Elton Átila Vilela²

Douglas Mendonça Garin Siqueira³

INTRODUÇÃO

De acordo com Roberto Crema (2004) no decurso da história o racionalismo científico, juntamente com o método analítico, se ergueu como necessário frente a um momento histórico do obscurantismo medieval. O método proposto dividia a totalidade em partes cada vez menores para que se possa conhecer. Assim, ao conhecer as partes, pela junção de todas elas, se conheceria o todo. Neste sentido, o método proposto tratava o mundo e todos os seres humanos por consequência com máquina, tendo por objetivo o controle e a previsibilidade.

Verificamos que a ciência moderna se fundamentava na “separação total entre o indivíduo conhecedor e a Realidade, tida como complementar independente do indivíduo que observa” (NICOLESCU, 1999, p. 17). Dizendo com relação a perdas que o paradigma colocado, R. D. Laing (apud CAPRA) nos afirma que, os homens:

Perderam a visão, o som, o gosto, o tato e o olfato, e com eles foram-se também a sensibilidade estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; todos os sentimentos, motivos, intenções, a alma, a consciência, o espírito. A experiência como tal foi expulsa do domínio do discurso científico (CAPRA, 2007, p. 5).

Como consequência temos a colocação de um modelo unívoco de realidade, trazendo consigo uma única via de construção e percepção do

1 Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Reamec, professor do IFSP Campus Ilha Solteira, e-mail: cunha.adauto@ifsp.edu.br.

2 Mestrando UFAM/PROEF, professor do IFSP Campus Ilha Solteira, e-mail: elton.vilela@ifsp.edu.br.

3 Mestre em Ensino de Ciências Naturais pela Universidade Federal de Mato Grosso, Professor da Educação básica do Estado de Mato Grosso - SEDUC/MT, e-mail: douglasgarin@yahoo.com.br.

conhecimento. No entanto cabe aqui a pergunta o que perdemos com este fracionamento descrito acima? Quais as consequências para nossa vivência sobre estes fatos?

O novo paradigma homogeneiza, nos branqueia, nos torna iguais. Neste processo a cada dia mais nos sentimos menos pertencentes a um grupo, a cada mais nos sentimos parte da massa cinzenta que acompanha a humanidade líquida, com amores e vivências líquidas. Neste movimento o ribeirinho, o negro, o índio entre outras culturas são marginalizados e silenciados,

São os considerados **outros**, ou seja, os diferentes porque o índio o negro, diferentes do modelo socialmente instituído por um país que pensa branco, de origem europeia, embora, como mostra Tarsila, não seja essa a nossa realidade. É verdade que reconhecemos a presença do índio e do africano em nossa formação, mas quando contamos a nossa história, ficam eles esmaecidos ou ausentes, dada a magnitude do branco. (Gusmão, 2003, p. 85)

É contra a esteira do pensar o humano como homem máquina, pronto a dominar a tudo e sobre todos os outros povos que surgem as lutas das comunidades tradicionais e contemporâneas. Nestas lutas procura-se fortalecer o sentimento da pertença a um grupo culturalmente distinto. Sentimento este que é construído em um lugar entre o eu e o outro, entre a compreensão de onde eu estou e quem é o outro a minha volta. Esta busca certamente passa pela busca e pelo conhecimento do outro de seu saber e de seu fazer.

O SABER E O FAZER DE COMUNIDADES TRADICIONAIS

Nas comunidades tradicionais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas o conhecimento é construído e vivenciado sempre com um profundo respeito as tradições e ao meio ambiente, muitas vezes são conhecimentos passados oralmente de geração para geração, que estão envoltos a mitos que dão sustentação aos modos de ver e fazer nestas comunidades, onde podemos notar que a relação com a natureza é simbiótica, embora haja a extração para a sobrevivência está relação é harmoniosa.

Dizendo sobre o índio, Carvalho (2000) nos afirma que:

“Até os objetos mais simples, seja um ralador de mandioca, tem uma imensa carga semântica. Do ponto de vista indígena, a criação de seus objetos não é humana. Os protótipos foram criados pelos demiurgos no tempo da criação do mundo. O copyright desses objetos é sobrenatural, é divino. Esses objetos transportam o poder divino dos seres que os criaram. Não são feitos para ser apreciados, mas para agirem. São objetos que servem para transformar a realidade. Quando um índio manipula um material, ele está a manipular energia cósmica. Quando ele fabrica alguma coisa, implica duas obras: uma obra técnica, que é um saber artesanal, e a manipulação de energias cósmicas” (CARVALHO, 2000)

Devemos aqui deixar claro que constatar diferenças é lutar contra as ideologias que colocam como privilegiados um grupo social sobre o outro, pois a “constatação dessas diferenças não tem nada a ver com a crença errônea e injustificada de que grupos humanos ou raças são superiores e outras inferiores” (SANTOMÉ, 1995, p. 168). A realidade é múltipla e multifacetada cada uns de nós carrega uma das possíveis atualização desta que está em perpétua oscilação entre a atualização e potencialização. Neste sentido podemos dizer que cada cultura carrega consigo uma das facetas de atualização do ser humano.

Nas comunidades diferenciadas culturalmente podemos notar que o conhecimento se dá pela via da autoformação (Galvani, 2020) onde o ser humano aprende com o outro, consigo mesmo e com o mundo a sua volta. Todos estes modos saber e de fazer estão imbricados nos tornando únicos sobre a terra.

Onde os lugares são transformados em espaços de vivência e aprendizado, para ali se erguer em cada um o sentimento de pertença que nasce juntamente com a noção de estratégia para perpetuar sua cultura. Dizendo sobre a postura do pesquisar Campos (2002) nos afirma que

Na consideração das relações Homem/Natureza, devemos situar indivíduos e grupos sociais próprios de seus lugares, no **tempo** e no **espaço**. Representa-se o tempo — noção muito abstrata — no espaço e no **lugar** — o lugar do **contexto**. Enquanto um lugar tem o seu próprio, (como as cartas endereçadas a determinada pessoa que são próprias de sua caixa de correio), um espaço é socialmente construído (um espaço de discussão, um espaço de lazer, ...). (CAMPOS, 2002, 56, grifos do autor)

É neste movimento que encontramos os quilombos em nosso país, os negros, ao contrário dos índios que fugiram para a floresta, foram subjugados por anos, tendo muitos elementos de sua cultura silenciados, sofrem o reflexo da retirada de suas terras e a supressão de sua cultura, com a imposição da superioridade branca. Atualmente estes grupos encontram-se em franco processo de resgate de suas raízes e de sua cultura, assim há a necessidade urgente de que o negro se perceba em sua beleza e que tome posse de suas raízes africanas.

Neste sentido tem-se pensado uma escola quilombola que possa abarcar o respeito e a diversidade, que faça a leitura da matriz negra a partir de sua história com objetivo de fortalecer o sentimento de pertença como negro no Brasil. Faz-se necessário que o negro se veja e tenha consciência de sua negritude, afinal:

A cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc. Por conseguinte, toda cultura específica supõe o “acervo do saber de onde se abastecem de interpretações os participantes na comunicação ao entender-se entre si, sobre o mundo” (Habemas, 1990, p. 99)

Assim, os quilombos no Brasil têm procurado o resgate do saber e do fazer dos negros, procurado a retomada de sua cultura, neste sentido, muitos têm sido os trabalhos realizados para que a cultura quilombola seja preservada, estes revelam um saber e um fazer próprio das comunidades negras que apresentam um saber e fazer ricos em conceitos e significados que são a dimensão do saber a ser fortalecido para que as comunidades adquiram um sentimento maior de pertença ao seu povo.

Nas comunidades ribeirinhas podemos notar ainda que as tradições ainda estão presentes, embora com a chegada da energia elétrica muito do conhecimento tradicional tenha sido modificado ou mesmo abandonado. Em muitas comunidades ainda encontramos os que se sentam à porta ao final da tarde e que procuram a transmissão da cultura local.

Nestas comunidades também podemos afirmar que a relação com a natureza é algo impressionante, os ribeirinhos conhecem e convivem em harmonia com o rio, com suas cheias e vazantes. Fazendo o uso das benéfcies oferecidas pela natureza sem a agradecer.

Ainda podemos notar as comunidades que procuram o resgate das tradições, este resgate é sempre difícil pois, a humanidade tende a um enfraquecimento do saber ribeirinho. Nestas comunidades podemos notar a presença constante do sagrado e do profano que convivem em perfeita harmonia. Digo isto pois é comum na festa de um santo ser regada a muita cerveja, música e dança.

Assim podemos dizer que a presença do sagrado acompanha estas comunidades de forma a lhes imprimir sonhos e desejos de vivências, pois muitas vezes é sobre eles que se coloca a sua fé para alcançar uma graça e ainda são estes santos que regem os comportamentos e os modos de ser e fazer dentro das comunidades.

Cada grupo cultural se atualiza e age sobre a natureza e sobre o mundo de formas diferentes. A Relação colocada é o que irá ditar sobre a atualização sobre a natureza. A linha não é reta ou direta. Os usos dos recursos do ambiente se atualizam de grupo para grupo.

O saber e o fazer sobre a cultura é algo importante, o fazer deve acompanhar o saber, o fazer pode ser atualizado pois o saber continua. Porém o fazer que desconecta o saber que o oprime, que o mata, é um etnocídio.

Devemos ter claro que pior que o genocídio que trata de matar o outro em seu corpo, podemos estar a advogar o etnocídio de um povo, este refere-se a matar seu espírito (CLASTRES, 2004). Afinal, o negro quando tenta ser outro, pode se perder neste caminho tornando nem branco nem negro, a isto damos o nome de matar na alma.

Contra isto é importante compreender o saber etno que traz condigo um saber diferenciado em vários sentidos com o vivencial que se apresenta rico e digno de ser observado.

O SABER ETNO: ENTRE O SABER POPULAR E O CIENTÍFICO

O saber e o fazer construído de comunidades tradicionais é rico em fatos e em sua relação com a natureza, também se trata de um saber fazer impregnado de sabedoria que deve ser estudado e conhecido a qual denominaremos de saber etno. Trata-se do saber que nasce impregnado da cultura e que se apresenta rico em conceitos e aprendizagens.

O saber etno está sempre impregnado de uma cultura, que para sobreviver transforma lugares em espaços. Os espaços diferentes do lugar não são estáticos e refere-se à prática de lugar, ou seja, o lugar prático. É neste espaço que os grupos culturalmente distintos criam táticas que lhe darão condições de serem perpetuados ou mesmo modificados frente a estratégia atual de homogeneização das culturas. Afinal.

É preciso ensinar que as coisas não são apenas coisas, mas também sistemas que constituem uma unidade, a qual engloba diferentes partes. Não mais objetos fechados, mas entidades inseparavelmente ligadas a seu meio ambiente, que só podem ser realmente conhecidas quando inseridas em seu contexto. Morin (2000, p. 76-77)

No campo científico, por um grande tempo, se preocupou com a parte do saber produzido na academia, acreditando que o saber etno era reservado ao saber não digno de crédito e revestido por uma aura mística. Foi somente após um grande tempo é que o universo Antropológico passou a ser considerado como importante para o pesquisador.

O saber acadêmico por sua vez apresenta-se como o saber universalmente construído pela humanidade através dos séculos, no entanto podemos notar que este saber se desligou de conceitos culturais, assim nos perdemos de nossas raízes, faz necessário um retorno a conhecimento tradicional.

De acordo com Medeiros e Albuquerque (2012), o conhecimento tradicional refere-se “conjunto de saberes, práticas e crenças a respeito do mundo natural e sobrenatural, construídos por uma cultura tradicional e geralmente transmitido através da oralidade” (p. 26). Não tendo a pretensão de generalizar leis universais ou mesmo predizer a natureza. Este conhecimento revela-se útil ao resolver problemas de seu contexto cultural das comunidades tradicionais que detém este tipo de conhecimento.

A este respeito, de acordo com Diegues (2000), podemos compreender que o retorno ao conhecimento primitivo é a chave para a volta saudável a uma vivência como ser humano, para construirmos nosso conhecimento. O conhecimento tradicional: trata-se de um saber fazer a respeito do mundo natural e sobre o natural, gerados no âmbito da sociedade não urbana e transmitidos oralmente de geração a geração.

De acordo com Silva (2013), em meio aos diferentes grupos culturais, um dos principais fatores a ser observado é a forma como os indivíduos conhecem, percebem e representam o contexto que residem. Nestes grupos a percepção ambiental é algo bastante marcante, bem como sua convivência pacífica com a natureza.

Na atualidade estudiosos tem afirmado que o a zona fronteira, mestiça pois é aquela onde soma-se o antigo e novo para mostrar a novidade. Assim, entre o saber o popular e o saber científico apresentam-se rico de possibilidades e de aprendizagens, trata-se de um espaço rico onde a oralidade é valorizada, a relação com o outro ser humana e ainda relação que estabelecemos com o planeta são potencializados.

Podemos dizer que não se trata de um saber menos sábio, mas apenas um outro saber, uma outra relação com natureza e com o outro, acredito que nesta relação habita as raízes da paz mundial.

É sobre este olhar que os estudiosos têm nos chamados a atenção, é no conhecer do outro que passamos a nos conhecer melhor, é a partir de olhar aguçado que percebo as diferenças que nos fazem tão singulares e tão uno sobre o planeta. Contudo em todas as culturas, em todos os povos podemos notar um substrato que permanece, é neste substrato que podemos construir um amanhã pleno de nossas realizações.

Pois, se realizar não é realizar-se sozinho, nós nos realizamos com o outro na junção na percepção do que somos iguais e do que somos diferentes. É na confrontação entre estes saberes que se fortalece os sentimentos de que o outro é diferente, na verificação do que temos de comum e observar nossas diferenças.

ENTRE O ÊMICO E O ÉTNICO

A origem dos termos êmico e ético nos põe na pergunta que dos que procuram pelo prefixo etno se questionam: o quanto é possível a tradução de uma cultura para outra, tendo claro que o pesquisador, muitas vezes fala de fora, não sendo pertencente a cultura. Neste sentido muitos autores têm frisado estas dificuldades e apontado alguns problemas. Uma vez que:

ÉTICO: refere-se a características do mundo real independentes da cultura.
ÊMICO: é uma tentativa de descobrir e descrever o sistema comportamental de uma dada cultura nos seus próprios termos, identificando não somente as unidades estruturais, mas também as classes estruturais às quais elas pertencem. (Campos, 2002, p. 73)

Nas definições dadas por Campos (2001) podemos notar já a primeira diferença entre os dois campos de conhecimento, para o saber ético a realidade é considerada única, dada para fora do humano, sendo construída em sua

linguagem, já o êmico comporta a construção de realidade complexas que não se fecham sobre uma única visão do real. Neste sentido o saber êmico comporta uma realidade multa facetada onde cada ser humano traz em si uma das atualizações possíveis para o real. O autor nos diz sobre a origem dos termos para nos clarificar

‘**Ético**’ e ‘**êmico**’ são termos inspirados em fonética e fonêmica. Nos primórdios da sócio-linguística, alguns pretendiam que, apenas a partir de transcrições fonéticas, poder-se-ia estudar uma língua estranha. Como em geral, isso se referia a sociedades ágrafas, nelas, por mais forte razão, muito se perderia da entonação (fonêmica) no contexto da fala. Ético e êmico são usados em alguns casos como o que anglo-saxônicos chamam, por um lado, de situação de observador “outsider” (de fora), a partir, e com as “ferramentas” da sua ciência, vendo o outro - eticamente. Por outro lado, o observador pode largar as ferramentas e colocar-se como se fosse um dos outros — apesar de que nunca o será — como um “insider” (de dentro), emicamente. (CAMPOS, 2002, p. 65, grifos do autor)

A descrição êmica de um fato, deve em última instância identificar que caracteres éticos são localmente significativos, neste sentido é necessário saber o ético da cultura, para que se torne mais fácil a análise dentro da etnociência. Neste sentido devemos ter que claro que “o ético será sempre uma interpretação do êmico da cultura e não a própria cultura, êmica - “mundo real” de lá, dependente da cultura. Nesse caso ocorre filtragem e não tradução”. (Campos, 2002, p. 73)

Notamos que a relação dos povos tradicionais com a natureza é imediata e o poder de cada um destes elementos traz ajuda o espaço é visto como serviços de regulação. Serviços de provisão, estes conhecimentos são ricos em conhecimento sobre o mundo. Os dois tipos de conhecimentos possuem particularidades:

Quadro 1 – Diferenças entre as abordagens êmica e ética

Abordagem êmica	Abordagem ética
Perspectiva dos nativos (internos)	Perspectiva dos observadores (externos)
Visão local (interna)	Visão global (externa)
Tradução prescritiva	Tradução descritiva
Cultural	Analítico
Estruturas mentais	Estruturas comportamentais
Transcrição cultural	Transcrição acadêmica

Retirado de Rosa e Orey, 2002, p. 867

Pela análise do quadro acima precebe-se que existem diferenças entre as duas abordagens: no saber êmico a realidade é considerada múltipla e multifacetada, supõe-se a existência de múltiplas realidades, local onde o conhecimento se constrói de forma holística e transdisciplinar, enquanto na

acadêmica o saber ético apresenta a realidade como única e imutável. Devemos deixar claro que muitos trabalhos na acadêmica já têm procurado trazer estas diferentes realidades para a discussão e para a análise, uma vez que já compreenderam que sem a consideração de várias realidades o saber se encontra fracionado perdendo uma parte do que lhe é importante e lhe dá sentido. Neste sentido, é “importante contestar a idéia de um sentido único e objetivo de tempo e de espaço com base no qual possamos medir a diversidade de concepções e percepções humanas” (HARVEY, 1989, p. 189).

Já dizendo sobre o contexto holístico Crema (1993) nos afirma que se refere ao movimento de levar em conta o todo e as partes em um movimento constante e contínuo de análise de partes levando em consideração a todo, e ao mesmo tempo considerar o todo observando suas partes. Para o pesquisador existe uma complexidade nos fenômenos a serem observados que só terão sentido se o pesquisador considerar o conhecimento por este prisma.

Já a consideração da transdisciplinaridade “se interessa pela dinâmica gerada pela ação dos vários níveis de Realidade ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 1999, p. 52, grifos do autor). Onde o saber que se diz transdisciplinar se coloca contra a redução do real como faceta única. Em contrapartida age em favor da ligação do conhecimento e da admissão de que os fatos e experimentos estão envolvidos em uma complexidade que lhes é própria, não podendo ser desprezada ou abandonada.

A consideração de diferentes realidades é imposta a quem trabalha com a etno-X pois com relação a outra cultura e tempo e o espaço são outros, assim como as relações estabelecidas entre os pares e com o saber fazer.

Após estas colocações podemos nos perguntar: Porque estudar uma outra cultura? Porque a respeitar? Porque a conhecer? A resposta a estes questionamentos é que a alteridade nos torna humanos respeitosos e conhecendo o outro me torno consciente de minha vivência sobre o planeta. Trata-se de uma abertura ao transcultural,

O *transcultural* designa a abertura de todas as culturas a tudo aquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Esta percepção daquilo que atravessa e ultrapassa as culturas é, antes de tudo, uma experiência irredutível a toda e qualquer teorização. Ela nos indica que *nenhuma cultura constitui o lugar privilegiado de onde seja possível julgar as outras culturas*. Cada cultura é a atualização de uma potencialidade do ser humano, em um lugar preciso da Terra e num momento preciso da História. Os diferentes lugares da Terra e os diferentes momentos da História atualizam as diferentes potencialidades do ser humano, as diferentes culturas. É o ser humano, em sua totalidade aberta, que constitui o lugar sem lugar daquilo que atravessa e ultrapassa as culturas. (NICOLESCU, 2020, p. 6-7, grifos do autor)

Para Brandão (1986),

[...] o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio...

[...] O outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu. (BRANDÃO, 1986, p. 7)

Conhecendo o outro, posso me colocar no lugar dele, certamente não sentirei exatamente o que ele sente dentro de sua cultura, mas terei um pequeno exemplo de como ele vê e concebe o mundo a sua volta, assim passo a respeitá-lo nas diferenças e irei compreender como ele vê e sente o mundo. Neste sentido suas lutas e seus medos serão compreendidos e ainda a relação espaço-tempo que desenvolve, que quase sempre é deferente entre grupos culturais. O que estamos tentando enfatizar é justamente o modo como compreendemos a alteridade.

Segundo Gusmão (2000), a autoridade é o fato revelado quando compreendo que o que eu sou e o que o outro é não se dá de uma forma linear de apenas mostrar diferenças, está se constitui um jogo de imagens multifacetado, neste sentido a compreensão do que eu sou e do que o outro é se revela e se aprofunda em quem eu sou, ainda do que eu acredito que sou.

Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente. (Gusmão, 2000, p. 12)

Neste processo de consideração de alteridade revela-se o outro os seus saberes e fazeres como algo que dá sentido à sua vida e a sua vivência. Assim, podemos nos tornar mais humanos na compreensão do outro ao compreender como ele vê e compreende o mundo a sua volta. Este movimento nos faz voltar os olhos a nós mesmo para nos compreender enquanto ser humano e nossa missão sobre o planeta terra.

Tendo os fatos elencados acima como fundantes de nossa forma de ver e compreender o mundo a nossa volta podemos elaborar algumas respostas sobre o saberêmico e ético e quais contribuições estes podem nos trazer a nossa vivência.

CONCLUSÕES

Primeiramente podemos dizer que o fortalecimento de uma cultura opera o fortalecimento do sentido de pertença de indivíduos, que este sentimento traz consigo a compreensão do saber local como importante e como apenas uma das atualizações do humano sobre o planeta terra.

Nesta busca de compreensão do outro, compreendo melhor onde estou, quem eu sou, certamente ao compreender melhor o outro passo a me compreender e me situar melhor em minhas ações e vivências. Ao compreender o que nos faz diferentes também compreendemos o substrato que nos torna transculturais.

Devemos deixar claro que esta busca não é feita de modo simplório, os modos de ser e de fazer de cada um estão envoltos em uma complexidade que deve ser tomada como fundante, a qual dão bases as nossas crenças e vivências. Neste sentido, ao conhecer o outro posso me colocar no lugar dele, não vou sentir o que ele sente, pois não tivemos as mesmas vivências. No entanto, compreenderei suas perspectivas de vida, saberei como ele vê e sente o mundo a sua volta, passarei a respeitá-lo e finalmente passarei a me conhecer melhor a partir do outro como espelho para minhas vivências.

Neste processo devo saber que ao conhecer o outro é inevitável a pergunta sobre nossos fundamentos e vivências, desta forma ambas as partes saem fortalecidas, assim o êmico e o ético influenciam mutuamente para compreender a odisseia humana sobre nosso planeta.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Roberto. **Identidade e Etnia**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

CAMPOS, Márcio D’Olne. **Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas?** In: AMOROZO, Maria C. de Mello; MING, Liu Chang; SILVA, Sandra Pereira da (Orgs.). Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas. Rio Claro: UNESP/CNPq, 2002. p. 47-92.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2007.

CARVALHO, Mario Cesar. Índios animaram contemporâneos. *Jornal a Folha de São Paulo*, 11 de maio de 2000.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CREMA, Roberto. **Da especialização à vocação – a educação do século**

- XXI.** In: BITENCOURT, Cláudia. *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman, 2004, pág. 374-385.
- DIEGUES, Antonio Carlos (Org). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo, MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000.
- GALVANI, Pascal. **A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. Disponível em << <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>>>, acesso em 06 de fev. 2020.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.
- _____. **Desafios da diversidade na escola**. Revista Mediações. Londrina. v. 5, n. 2, p. 9-28, jul/dez 2000.
- HABEMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Madrid: Taurus, 1990.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2008.
- Medeiros, Maria Franco Trindade; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino (Org.). **Dicionário brasileiro de etnobiologia e etnoecologia**. Recife: SBEE/NUPEEA, 2012.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NICOLESCU Basarab. **Reforma da educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade**. Disponível em: < <https://teoriadacomplexidade.com.br/texto/complexidade-e-transdisciplinaridade/> >. Acesso em: 03 de maio de 2020.
- _____. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética**. Revista Educ. Pesqui, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, out./dez. 2012.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.
- SILVA, Leide Jane Costa. **Estudo da percepção ambiental dos alunos do ensino médio no Colégio Estadual Manoel de Jesus, Bahia**. (Monografia de Especialização em Gestão Ambiental em Municípios). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, PR. 2013.

A UNIVERSIDADE E O ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITARIOS: UMA QUESTÃO DE HUMANIDADE

Francisca Keila de Freitas Amoedo¹

Thais Gabrielle Santos Tavares²

Dayane Pontes de Araújo³

Luan Sena da Silva⁴

INTRODUÇÃO

A transição entre a vida escolar e a vida universitária é, para muitos jovens, a conquista de sua própria independência, mas também pode ser vista como um período crítico de adaptação composto por vivências que demandam uma postura de responsabilização e sociabilidade, considerando as novas experiências a serem vividas.

Perante o cenário de responsabilidade e sociabilidades, a adaptação à vida acadêmica é reconhecida como um momento de amadurecimento, ganho de autonomia, em que ocorre estabelecimento de vínculos afetivos e de formação profissional, também tem sido descrita como período de elevado estresse e de risco potencial para o aparecimento de diversos tipos de transtornos mentais.

1 Professora do Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências – 2023, Mestre em Educação em Ciências na Amazônia – UEA. Especialista em Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Libras. Graduada em Pedagogia – UNIALSSELVE e em Normal Superior – UEA. E-mail: fksfreitas@uea.edu.br.

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: tgst.mat23@uea.edu.br.

3 Licenciada em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialista em Letras e Libras (FAVENI) e Psicopedagogia e Educação Especial (FACUMINAS). Técnica em Tradução e Interpretação em Libras – CETAM. E-mail: dparaujo@uea.edu.br.

4 Acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. E-mail: lsds.mat23@uea.edu.br.

O principal objetivo desse estudo é verificar *como a universidade realiza o atendimento psicossocial dos estudantes universitários, considerando ser este uma questão de humanidade, particularmente no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP-UEA.*

O artigo que hora apresentamos, é parte dos resultados do Projeto de Iniciação Científica (PAIC), com a temática: **“A Universidade e o atendimento psicossocial dos estudantes universitários: Uma questão de humanidade”**, envolve uma diversidade de situações que são necessárias serem discutidas no âmbito universitário, no caso específico deste artigo, discutimos sobre Saúde Mental e as possíveis intervenções a serem realizadas dentro e fora da universidade.

Justificamos a importância da pesquisa científica voltada para área da Saúde Mental dos acadêmicos de universidade, considerando o número de jovens que adentram o Ensino Superior a cada período e, com isso, as responsabilidades acadêmicas crescem em uma velocidade que muitos não conseguem administrar a vida acadêmica, social e emocional.

Partindo do contexto universitário e a Saúde Mental dos acadêmicos, ressaltamos a importância de pesquisas que possam apresentar como está sendo realizado as ações de intervenção voltadas para os acadêmicos nas universidades, tendo como principal foco as universidades públicas. Ressaltamos ainda que artigo é uma busca por dados concretos para que se possa pensar no que se tem feito e como melhorar essas ações, caso estejam sendo realizadas dentro ou fora das universidades.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente as Instituições de Ensino Superior (IES), abrangem uma maior democratização da inclusão ao receber estudantes com perfis cada vez mais diversificados, não apenas ao que se refere aos aspectos socioeconômicos, mas a própria questão emocional, cultural e educacional. Considerando esse processo de acesso, destaca que cada vez mais “Estudantes de variadas classes sociais, etnias, culturas e histórias de vida estão tendo mais oportunidades de ingressar em uma universidade” (Schwarz; Dias; Camargo, 2021, p. 743).

Assim, se em algumas décadas atrás o ensino superior era voltado aqueles que tinha um poder aquisitivo maior, atualmente é possível conjecturar uma abertura aos estudantes de camadas sociais mais populares, devido aos programas governamentais ou institucionais, que visam equiparar o acesso a esse nível de ensino. No entanto, junto ao processo de inclusão, advém alguns problemas de ordem emocional e da própria adaptação a essa nova modalidade de ensino, sendo necessário que ações sejam tomadas com intuito de que o processo de inclusão no Ensino Superior seja o mais leve possível.

Em meio a busca de soluções, os estudos que nos propomos apresentar nesse artigo sucinta questões voltados *“A universidade e o atendimento psicossocial dos estudantes universitários: uma questão de humanidade”*, traz à tona o início da pesquisa científica baseado inicialmente na pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, a qual envolve estudos anteriores realizados na cidade de Parintins acerca da temática investigada, assim como o Centro de Atendimento Psicossocial da cidade de Parintins – CAPS, o qual atende as demandas da comunidade parintinense e circunvizinhas, somadas às demandas que a universidade encaminha.

Embora poucos registros tenham sido encontrados no que se refere ao atendimento psicossocial dos estudantes universitários, sabemos que há necessidade de trazer a temática em discussão, considerando o número de adolescentes que cada vez mais precoce adentram a universidade e a falta de controle socioemocional apresentado pelos mesmos tornou-se uma barreira para a permanência e vivência universitária. Sobre esse viés Hahn, Ferraz e Giglio (1999, p. 81) trazem algumas ponderações destacando que a preocupação quanto a saúde mental e bem-estar de estudantes na universidade tem crescido desde o início do século XX, tornando-se mais discutida ao longo das décadas, sendo que “No Brasil, as primeiras descrições são da década de 50, aumentando consideravelmente após 1975”.

Algumas pesquisas expõem ainda a dificuldade dos estudantes no processo de adaptação nova rotina de estudos frente a demanda de atividades de cunho científico exigida nas universidades, que ainda é desconhecida para os recém-universitários, resultando em estresse e inúmeros transtornos, causando baixo rendimento acadêmico, reprovações, desistência e evasão (Matta; Lebrão; Heleno, 2017; Monteiro; Soares, 2017).

O ingresso dos estudantes nos cursos de Ensino Superior causa um grande impacto na vida e na rotina diária, pois as mudanças do Ensino Médio para o Ensino Superior são profundas, uma vez que o universo acadêmico é bem mais exigente do que o espaço escolar que estes estão acostumados, principalmente, por terem ainda a intervenção mais ativa da família nas atividades escolares. Mas quando ingressam na universidade, o caminho a ser trilhado passa a demandar mais autonomia e responsabilidades a serem assumidas pelos próprios discentes e as cobranças da vida universitária cresce ao longo do curso (Creste, 2013; Jorge, 2015). Tais impactos acabam por afetar a Saúde Mental dos estudantes que outrora vislumbravam adentrar no Ensino superior.

Este é o cenário que os estudantes do Ensino Superior vivenciam, sendo que as Instituições de Ensino Superior Públicas, em sua maioria, sofrem pela falta de serviços voltados para a Saúde Mental dos estudantes universitários, e mesmo quando se tem o atendimento psicossocial, estes são realizados de

maneira precária e focado na saúde física. Sobre este aspecto destacam-se a carência de “ações de promoção e prevenção na área de saúde mental comunitária, permitindo um trabalho com visão multidisciplinar que possibilita a atuação de diferentes profissionais da área de saúde e educação.” (Hahn; Ferraz; Giglio, 1999, p. 82).

Considerando tais fatores relacionados ao atendimento psicossocial dos estudantes universitários, destacamos a realidade do Amazonas, especificamente no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP-UEA, localizado na cidade de Parintins-AM, unidade que contém aproximadamente dois mil acadêmicos, em sua maioria, de municípios vizinhos e até mesmo da zona rural desses municípios, distribuídos nos cursos regulares: Letras-Língua portuguesa, Pedagogia, Matemática, Biologia, História, Geografia, Física e Química, e em oferta especial: Design Digital, Letras-Inglês, Direito, Engenharia e Arqueologia.

Foto 1: Centro de Estudos Superiores de Parintins.



Fonte: Amoedo, 2023.

O artigo traz como abordagem a pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2000, p. 21) responde a questões particulares “com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, neste caso, busca *verificar como a universidade realiza o atendimento psicossocial dos estudantes universitários considerando ser este uma questão de humanidade, particularmente no Centro de Estudo Superior de Parintins – CESP-UEA.*

Nesse ensejo, o artigo parte da pesquisa bibliográfica que é fundamental, pois segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com

base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (idem, p. 45). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema investigado, trazendo vantagens que revelam o compromisso da qualidade da pesquisa.

Trata-se também de uma pesquisa documental, de acordo com Gil (2002, p. 62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os dados a serem apreciados como documental serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem como intenção realizar a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção.

Assim, ao realizarmos uma prévia da pesquisa que culmina neste artigo, considerando os resultados e discussões, é importante descrever o percurso da pesquisa que iniciou a partir do mapeamento realizado a respeito dos serviços e ações voltadas para o atendimento psicossocial de estudantes universitários no Amazonas. Com isso, foi possível observar que ao longo dos anos houve um avanço significativo na atenção dada a temática

No artigo “Atenção à Saúde Mental no Amazonas, Brasil: um olhar sobre os Centros de Atenção Psicossocial” publicado em 2009, é mencionado três Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) no estado do Amazonas, a saber, CAPS Adolfo Lourido (Parintins), CAPS Lígia Rodrigues Barros (Tefé) e CAPS Dr. Silvério Tundis (Manaus), os mesmos compartilhavam desafios relacionados a escassez de profissionais capacitados e a alta demanda de atendimentos. No entanto, cada CAPS enfrentava particularidades que impactavam a qualidade do atendimento oferecido (Lopes Neto, 2009).

O CAPS Lígia Rodrigues Barros (Tefé), inicialmente, disponibilizava de uma equipe técnica que ainda necessitava de formação especializada, com exceção do psiquiatra, que era capacitado na área de Saúde Mental. A falta de profissionais capacitados resultava em limitações no agendamento e na oferta de serviços. Isso levava muitos usuários a irem ao CAPS apenas para buscar medicamentos, em vez de receberem um tratamento completo e adequado.

Foto 2: CAPS Tefé.



Fonte: Tefé News, 2021.

Foto 3: Ações do Setembro Amarelo no CAPS Tefé.



Fonte: Tefé News, 2021.

Já o CAPS Dr. Silvério Tundis (Manaus) era o único que contava com uma equipe ampla e qualificada, já que a demanda por atendimentos era alta, com pacientes de toda a cidade de Manaus. Mesmo sendo um centro com mais profissionais do que os outros dois CAPS, ainda assim, o número era insuficiente para atender a todos, o que comprometia a qualidade do cuidado oferecido.

Foto 4: CAPS Silvério Tundis.



Fonte: SES-AM, 2022.

Foto 5: Recepção do CAPS Silvério Tundis.



Fonte: SES-AM, 2022.

Em Parintins, o CAPS Adolfo Lourido, foi inaugurado no ano de 2005, tinha menos profissionais do que o ideal recomendado pelo Ministério da Saúde e contava com uma equipe sem capacitação adequada em Saúde Mental. As recomendações da Organização Mundial de Saúde – OMS, indicam que as equipes em serviços de Saúde Mental precisam de um treinamento extenso para oferecer um cuidado eficaz, o que não ocorria nesse centro. Com passar dos anos as equipes em serviços de Saúde Mental foram sendo fortalecidas por meio de formações específicas para os atendimentos realizados no CAPS Adolfo Lourido. Atualmente, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS – Parintins),

celebrou 19 anos de atividades em Parintins, destacando-se por seu pioneirismo e referência na Saúde Mental da comunidade.

Foto 6: CAPS Adolfo Lourido.



Fonte: Portal do Holanda, 2013.

Foto 7: Ação de 19 anos do CAPS Adolfo Lourido.



Fonte: Prefeitura Municipal de Parintins, 2024.

Vale destacar que o CAPS Adolfo Lourido oferece uma equipe multidisciplinar composta por psiquiatras, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, educadores físicos e terapeutas, entre outros profissionais, para proporcionar atendimento integral e humanizado. Desde sua fundação, já foram realizados mais de 200 mil atendimentos, auxiliando pacientes e suas famílias no enfrentamento de questões de saúde mental. Tal atendimento é entendido por meio de parcerias com as universidades públicas e privadas, o que vem ajudando os estudantes universitários, assim como professores, técnicos e demais colaboradores.

Realizando o mapeamento das pesquisas realizadas e como citado anteriormente, poucas foram encontradas no que se refere a temática destacaremos o estudo intitulado *“Saúde mental: uma experiência em construção no município de Parintins”*, publicado em 2012, em que se pode observar um avanço estrutural nas equipes de saúde do CAPS Adolfo Lourido (Parintins), já que as mesmas precisam ser multiprofissionais, sendo compostas por 02 enfermeiros, 01 psiquiatra, 01 psicólogo, 01 pedagogo, 05 técnicos de enfermagem, 05 assistentes administrativos, 01 técnico educacional, 01 artesão, 02 serviços gerais, 01 motorista e 01 vigilante (Miranda et al, 2012).

É notório os avanços foram registrados desde o início da inauguração do CAPS em Parintins, no entanto, com crescente demanda e ainda poucos profissionais específicos da área para o atendimento na psiquiatria, ações foram tomadas para tentar minimizar as demandas. Neste contexto, as sessões de terapias foram inseridas mais vezes durante a semana para que por meio de atividades em grupos fossem sendo realizados tais atendimentos.

Posteriormente, estudos feitos em 2016, sobre *“Prevalência da automedicação entre estudantes da Universidade do Estado do Amazonas”*, pode-se observar através dos resultados que os dados referentes à automedicação entre estudantes universitários dos cursos da área de saúde no estado do Amazonas (Brasil) são preocupantes. De acordo com os autores da pesquisa, nota-se que:

Quando perguntados se já fizeram uso de medicamentos sem prescrição médica, 89% dos estudantes universitários responderam “sim”, e apenas 11% responderam “não”. Os medicamentos mais utilizados durante o período em que estiveram na universidade até então foram os analgésicos e antipiréticos, representando 35%, anti-inflamatórios (20%), relaxante muscular (8%) entre outros. Ao serem perguntados, se já haviam feito uso de medicamento para tratar algum sintoma que apareceu após o início de sua vida universitária, os que responderam “sim” relataram ter se automedicado pelos seguintes sinais e sintomas que foram relatados como os principais motivos para automedicação: dor de cabeça (23%), dores musculares (12%), entre outras causas (Iuras et al, 2016).

Percebe-se em meio aos dados descritos acima que além da sobrecarga de atividades universitárias, outros fatores externos são contribuintes para o agravamento da Saúde Mental de estudantes universitários, como a situação socioeconômica, uma vez que a falta de recursos financeiros é um dos motivos que levam estudantes a desistir da vida acadêmica, como apresenta-se no estudo *“Desafios para a permanência no Ensino Superior na Amazônia e os significados de trajetórias estudantis”*, publicado em 2022, que apresenta índices acerca dos principais desafios enfrentados pelos estudantes amazônicos ao ingressarem no Ensino Superior, na pesquisa realizada:

[...] a renda familiar foi uma das questões que demonstrou variabilidade com estudantes com renda acima de seis salários-mínimos (23,3%) e com condições apropriadas para a manutenção da vida e dos estudos em oposição a estudantes e contextos familiares com renda insuficiente (entre 2 salários-mínimos e abaixo de um salário-mínimo, representado por 40% de estudantes). Destaca-se que 40% dos(as) estudantes vivendo em famílias com renda de até dois salários-mínimos é um alto índice que demonstra a possibilidade de haver dificuldades que impactam nas trajetórias de escolarização (Resende et al, 2022, p. 150).

Nesse cenário, para se manter no Ensino Superior, 36,7% dos(as) estudantes participantes da pesquisa recebem auxílio da universidade, sendo, Auxílio Moradia, Auxílio Emergencial entre outros auxílios, promovidos pelas políticas de assistência estudantil adotadas pelas universidades que objetivam minimizar desigualdades socioeconômicas.

Entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024, foi elaborada uma pesquisa elaborada por um discente da Universidade do Estado do Amazonas sobre *“Qual o nível de inteligência emocional no âmbito de curso de graduação em Enfermagem*

entre discentes no processo de formação do profissional enfermeiro?”, em que foi perguntado aos acadêmicos: “Você considera ter problemas significativos em sua vida?”, 79% responderam que “sim”. Entre os problemas relatados os mais frequentes são estresse/ansiedade (36%), dificuldades financeiras (18%) e depressão (8%) (Passos, 2024).

Com relação à inteligência emocional durante as atividades acadêmicas, 55% alunos disseram “às vezes” conseguir lidar bem com suas emoções, 51% disseram conseguir “às vezes” lidar bem com suas emoções durante um conflito. Além disso, 36% afirmaram que “raramente” apresentam-se confiantes, motivados e com esperança ao lidar com os desafios diários das atividades acadêmicas. Em um outro momento foi questionado: O que você acredita ser necessário durante o curso para desenvolver o seu nível de Inteligência Emocional?”, sendo que parte destes alunos respondeu que alguns docentes não têm empatia com os discentes e suas individualidades e que gostariam de “*Não se sentir humilhada por alguns professores*”. Ainda neste cenário, houve algumas respostas sobre a falta de apoio emocional da instituição para com os discentes.

Por conta da rotina estressante causada pela sobrecarga das atividades acadêmicas, o uso de fármacos como relaxantes musculares e analgésicos, é bastante frequente no dia a dia dos estudantes universitários, já que o estresse e aumento dos níveis de cortisol no corpo comprometem a saúde física dos mesmos, além disso, o uso de energéticos e bebidas com cafeína, são utilizadas como estratégia para se manter mais ativo para realizar todas as demandas que existem dentro de uma rotina universitária, tais atitudes comprometem a qualidade do sono e, conseqüentemente, a Saúde Mental dos universitários.

A Universidade do Estado do Amazonas desenvolve ações de assistência estudantil que são viabilizados por meio de auxílios e programas que acompanham os discentes contemplados durante sua trajetória acadêmica. A elaboração de políticas públicas voltadas para o público universitário, faz-se cada vez mais necessária, principalmente, por meio de políticas que possam assegurar condições financeiras dignas para estudantes universitários.

Devido as lacunas existentes, algumas universidades têm tentado amenizar a problemática dentro do âmbito universitário. Segundo publicações no portal da instituição, em 30 de janeiro de 2024, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) criou a Política Permanente de Saúde Mental e Atenção Psicossocial para comunidade acadêmica, por meio da aprovação da Resolução 012/2024 – CONSUNIV, marcando o fim da campanha do Janeiro Branco, mês voltado à conscientização sobre a importância de se cuidar da Saúde Mental e Emocional (Brito, 2024). Com o objetivo auxiliar a comunidade acadêmica a partir das necessidades relacionadas à Saúde Mental, em todas as unidades da UEA.

Nesse sentido, a Universidade do Estado do Amazonas desenvolve ações de assistência estudantil que são viabilizados por meio de auxílios e programas que acompanham os discentes contemplados durante sua trajetória acadêmica. A elaboração de políticas públicas voltadas para o público universitário, faz-se cada vez mais necessária, principalmente, na promoção de políticas que possam assegurar condições financeiras e psicossociais dignas para estudantes universitários.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Daniel. Política de atenção psicossocial da UEA promove bem-estar mental da comunidade acadêmica. **UEA Notícias**, Manaus, 29 de jan. de 2024. Disponível em: <https://noticias1.uea.edu.br/noticia.php?notId=77351>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- CRESTE, Cecília Emília de Oliveira. **Serviço de apoio psicopedagógico ao estudante de medicina: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HAHN, Michelle; FERRAZ, Marcos; GIGLIO, Joel. A saúde mental do estudante universitário: sua história ao longo do século XX. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 2/3, p. 81-89, 1999.
- IURAS, Anderson et al. Prevalência da automedicação entre estudantes da Universidade do Estado do Amazonas (Brasil). **Revista Portuguesa de Estomatologia, Medicina Dentária e Cirurgia Maxilofacial** v. 57, n. (2), p. 104-111, out./dez. 2016.
- JORGE, Alexandre Alberto Freire. **Significados e sentidos acerca de trajetórias de desenvolvimento humano na graduação em enfermagem: contribuições para o ensino na saúde**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- LOPES NETO, David et al. Atenção à saúde mental no Amazonas, Brasil: um olhar sobre os centros de atenção psicossocial. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 1, n. 2, p. 15-30, out./dez. 2009.
- MATTA, Cristiane Maria Barra; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 583-591, set./dez. 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRANDA, M. S. Saúde mental: uma experiência em construção no município de Parintins. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES DE ENFERMAGEM NA ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE, III, 2012, Manaus. **Anais [...]** Manaus: Associação Brasileira de Enfermagem, 2012, p. 54-55.

MONTEIRO, Marcia Cristina; SOARES, Adriana Benevides. Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 333-341, maio/ago. 2017.

PASSOS, Stephany Caroline Cabral. **Inteligência emocional**: um estudo com discentes de um curso de graduação em enfermagem de uma universidade do norte do Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem), Núcleo de Ensino Superior de Boca do Acre, Universidade do Estado do Amazonas, Boca do Acre, 2024.

RESENDE, Gisele Cristina et al. Desafios para a permanência no Ensino Superior na Amazônia e os significados de trajetórias estudantis. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 26, n. 3, p. 139-161, dez. 2022.

SCHWARZ, Juliana Corrêa; DIAS, Maria Sara de Lima; CAMARGO; Denise de. Dificuldades encontradas por estudantes no ensino superior e práticas institucionais adotadas para superá-las: uma revisão de literatura. **Quaestio**, Sorocaba, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 741-761, set./dez. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Conselho Universitário. **Resolução nº 012/2024, de 30 de janeiro de 2024**. Institui a Política Permanente de Saúde Mental e Atenção Psicossocial da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Manaus: CONSUNIV, 2024. Disponível em: <https://xfiles.uea.edu.br/data/legislacao/ato/p22517.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: FUNDAMENTOS SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO

Leandro dos Santos¹

Kaique de Oliveira²

1. INTRODUÇÃO

Entende-se aqui a Amazônia como a própria região Norte, composta pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Tocantins, Rondônia e Roraima. Colares (2011, p. 83) fundamenta que: “Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Trata-se de um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade”.

Segundo Cristo *et al.* (2005) lendas, danças, histórias que compõem o imaginário sociocultural das populações rurais e ribeirinhas da Amazônia, expressam essa riqueza cultural muito vasta. Mas, toda essa riqueza é ignorada pela cultura urbana, que acaba por desconstruir e desvalorizar o imaginário das populações rurais e ribeirinhas, reflexo de um processo histórico de submissão dos valores urbanos sobre os valores do meio rural.

Políticas públicas educacionais não têm dado conta da realidade complexa e heterogênea da região amazônica. Resultado disso para a educação do campo são: escolas com precárias condições estruturais; escassa oferta de material didático e pedagógico, transporte escolar e falta de formação docente, bem como, currículo descontextualizado da realidade local.

Tendo em vista o exposto, com objetivo de discutir sobre o uso do livro didático de Ciências no Ensino do Campo, fez-se uso de revisão bibliográfica, que consiste em percorrer sobre o tema em tela recorrendo a estudos progressos, conhecer contribuições que permitam delimitar campos de estudos e abrir diálogos teóricos.

1 (PPGE/UNIR) Mestre em Educação – Universidade Federal de Rondônia (UNIR).
E-mail: leandrobiosantos7@gmail.com.

2 (PPGE/IE/UFMT) Mestre em Educação – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). E-mail: kkaiquebg@gmail.com.

A pesquisa bibliográfica de acordo com Köche (2011) permite mapear a trilha do saber sobre uma área ou tema de estudo (Duarte, 2023). Fundamentando-se em autores que tratam da educação do campo, sobre livros didáticos e sobre ensino de ciências. E para melhor entendimento do assunto, abordaremos sobre o conceito de educação rural e educação do campo, a partir de uma breve análise histórica, sem o objetivo de finalizar a discussão sobre o tema.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Entre 1880 e 1920, a população que trabalhava nas fábricas cresceu significativamente, e esse proletariado urbano passou a reivindicar direitos de cidadãos por meio de greves (Maia, 1982, p. 5). A educação rural passou a ser vista como possibilidade de valorização de vida no campo para minimizar o processo de migração campo/cidade, que passou a constituir-se em desequilíbrios, por causa do esvaziamento do campo e conseqüentemente o “inchaço” urbano, agravados pela desqualificação profissional da população rural nas cidades. A educação rural baseou-se nos pressupostos do ruralismo pedagógico, tendência educacional que credita à ampliação dos conhecimentos do homem do campo o aumento das possibilidades de fixá-lo à terra.

Simultâneo ao ruralismo pedagógico, Anísio Teixeira, junto com mais 25 educadores, lançou em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da educação nova que gerou grandes transformações no Brasil, enfatizando que o desenvolvimento social precede o econômico e a educação é o lócus para tal renovação (Menezes e Santos, 2002).

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que definia a Educação de Base ou Educação Fundamental como um “processo de mudança cultural, um reagente poderoso capaz de arrancar da inércia e da rotina populações inteiras”. Acrescentava a CNER, que essa educação seria eficiente em função da “força renovadora de costumes, de práticas, de padrão de vida, que vem das próprias forças que sempre existem em estado latente em todas as comunidades, forças essas que se exploram com recursos científicos de que se dispõe” (RCNER, 1954, p.11).

Kolling, Néry e Mollina (1999, p. 26-29) afirmam que, ao se refletir sobre a educação do campo, que ela deve ser voltada para todos os que trabalham no campo e que não são suficientes escolas no campo, mas sim escolas do campo, ou seja, escolas com projetos político-pedagógicos coerentes com as causas, desafios, sonhos, história e cultura do povo trabalhador do campo. Este é o posicionamento do movimento Por uma Educação Básica do Campo. Entretanto, Bezerra Neto (2010, p. 152) salienta que outros autores atentam para o fato de que as bases epistemológicas deste posicionamento podem partir da

ideia de que o mundo rural é diferente do urbano, como se fossem realidades distintas que não integram uma mesma totalidade.

A Educação do Campo é um fenômeno social no Brasil que busca atender às necessidades educacionais dos trabalhadores rurais e suas comunidades. Ela se baseia na luta por políticas públicas que garantam uma educação contextualizada e relevante, valorizando a cultura e as lutas sociais dos camponeses. Além de promover a conscientização e a formação crítica, essa abordagem desafia a lógica capitalista e a supervisão estatal, enfatizando a participação ativa de educadores e comunidades. O objetivo é garantir não apenas o acesso à educação, mas também a transformação social e a universalização do direito à educação no meio rural (Caldart, 2009).

Araújo e Bergamasco (2018) definem o campo como um local singular de cultura, política, identidade, história e vida social. Nesse contexto, o campo é visto como um espaço de trabalho e de produção de cultura e conhecimento, que surge das interações entre os indivíduos em busca de sua existência e sobrevivência.

A Educação do Campo baseia-se em princípios filosóficos que incluem: a educação voltada para a transformação social; a educação para o trabalho e a cooperação; a educação que abrange as diversas dimensões do ser humano; e a educação que promove valores humanos e sociais. Assim, pode-se afirmar que o desafio teórico atual está relacionado à construção do paradigma da Educação do Campo (Vieira e Medeiros, 2018).

Possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilização da organização escolar, com adequação do calendário escolar, são pressupostos criados a partir do artigo 28 da LDB 9394/96, assim, a educação do campo passa a ser inserida na agenda política e na política educacional.

Na sequência, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a qual destaca que: A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Conforme Melo (2011) [...] há uma distinção entre educação rural - responsável por formar o aluno em um agricultor voltado para um modo de ser - e educação no campo ou educação no meio rural - responsável por levar ensino, recursos e/ou técnicas ao campo que não sejam necessariamente rurais.

Quadro 1 - Diferenças entre Educação Rural e Educação no Campo

Educação Rural	Educação do Campo	Diferenças
Conteúdo	Vinculados a concepção de rural. Ou seja, a um modo de vida específico, levando em consideração a valorização e o uso da terra. Reforça práticas culturais como por exemplo: a religião, as festas caipiras, as relações de compadrio e a reprodução familiar.	Qualquer conteúdo desde que seja no campo
Localidade	Qualquer local. Pois estamos falando de um tipo de educação, e nesse caso ela pode ser praticada em todos os locais possíveis. No entanto, não teria sentido ter como base do currículo e do projeto pedagógico, essa prática educacional em uma cidade global, como por exemplo, Nova Iorque.	Campo/ Zona Rural. A combinação da preposição em com o artigo definido o, já indica em específico o local da educação: Campo.
Atores	Educador e educando que tenham vínculo com a não sejam necessariamente agricultura familiar, campesinato, fazendas, sítios, quilombos, etc. Qualquer pessoa que receba ou transmita a educação como modo de vida rural. Isso não quer dizer que a educação rural deva ser construída pelos seus agentes no campo, mas a partir do campo e da sua cultura.	Educador e educandos que não sejam necessariamente caracterizados como representantes de uma cultura rural. Não precisa ser construída a partir do campo, mas também da cidade, sobre a cultura dos agentes urbanos.

Fonte: Adaptado de (Silas Nogueira de Melo, 2011).

Pedagogicamente contrária à Educação do Campo, a educação rural é extensão da educação praticada nas escolas urbanas, utilizando como método de ensino a reprodução de informações e “conhecimentos” descontextualizado, sem considerar a realidade concreta do homem do campo.

Segundo Leite (2002), o ruralismo pedagógico aparece no cenário educacional brasileiro com o objetivo de fixar o homem ao campo, mas as mudanças educacionais não ocorrem, porque na verdade, essa proposta tenta impedir o crescimento do fluxo migratório com vistas a diminuir o número de favelados nas periferias das grandes cidades. E ainda acrescenta mais ao dizer que:

Importa notar que o pano de fundo da escolaridade (...) [no espaço rural], a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas” (Leite, 2002, p. 54-55).

Segundo esse mesmo autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) “promove a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida

rural e de certo modo desurbanizado”, um planejamento que valorize a cultura, os valores, os costumes, o trabalho entre outros aspectos. O autor ainda ressalta que “não estão explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações ...” (p. 54) no espaço rural.

Assim, em 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº. 1 - de 3 de abril de 2002, vem acrescentar elementos para a sustentação das discussões e para a implementação de políticas educacionais para campo. As Diretrizes Operacionais são decorrentes das propostas formuladas em encontros e seminários, ações implementadas com vistas ao debate de propostas específicas para escolarização no campo. Dentre elas destacam-se: o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997; a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998. Os anos de 1997 e 1998 foram fundamentais para a gênese da expressão “Educação do Campo”.

No entanto,

[...] apesar de todas as ações governamentais (federais e estaduais) e dos movimentos sociais, apesar dos debates teóricos construídos por pesquisadores que se dedicam à temática, apesar das produções acadêmicas e do processo contínuo de formação, há que se dizer que a escola do campo e boa parte dos sujeitos a ela diretamente ligados ainda não se sentem parte da construção da proposta de uma Educação do Campo no Brasil (Mendes, 2009).

Ribeiro (2013) contribui com essa discussão ao afirmar que: sob o argumento de que na educação não podem ser estabelecidas diferenças, a história registra que, às famílias que sobrevivem do seu trabalho da/na/com a terra, tem sido oferecida uma formação escolar semelhante à que é oferecida nas áreas urbanas.

Sendo assim, há a possibilidade de existirem escolas situadas no ambiente rural na Amazônia brasileira, com famílias que dependem diretamente da terra para a sobrevivência, sendo geralmente agropecuaristas, mas recebendo uma formação escolar baseada nos mesmos pressupostos educacionais da área urbana. Defendemos, assim como os movimentos ideológicos de uma educação do campo e no campo, não apenas o uso desse tipo de educação para a manutenção da população rural nesse ambiente, mas a garantia de uma formação escolar baseada no contexto social, histórico, econômico e cultural, com professores formados especificamente para isso, e com materiais didáticos mais contextualizados.

Pimentel e Coité (2021) afirmam que a política curricular na educação do campo enfrenta vários desafios, incluindo:

- 1. Currículo Urbanocêntrico:** A predominância de um currículo que ignora as realidades rurais, dificultando a conexão com os alunos do campo.
- 2. Valorização da Identidade:** A necessidade de projetos pedagógicos que respeitem a cultura e as especificidades das comunidades rurais, além da flexibilidade no calendário escolar.
- 3. Formação de Professores:** A formação inadequada dos educadores para lidar com as particularidades da educação rural.
- 4. Inclusão Digital:** Dificuldades no acesso a tecnologias, limitando as oportunidades de aprendizado
- 5. Desigualdades Estruturais:** A necessidade de ações que superem as desigualdades entre a educação rural e urbana [T5], [T6].

Esses desafios demandam políticas educacionais que promovam inclusão e justiça social para as comunidades do campo, as quais são alijadas do acesso à educação contextualizada e referenciada através do conhecimento cotidiano.

3. LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS: O USO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Martins, Sales e Souza (2009, p. 13) definem Livro Didático como: um material impresso, estruturado, destinado ao processo de aprendizagem ou formação acadêmica, sendo utilizado de forma sistemática, distinguindo-se de outros livros e materiais escolares, como os textos-base, as antologias e os livros de referência. O Livro Didático (LD) é definido como uma ferramenta intelectual, que abriga os saberes individuais ou coletivos produzidos historicamente. Estes conhecimentos devem ser divulgados, para que possam ser utilizados (Echeverría; Mello; Gauche, 2010, p. 266).

Este artefato, ainda nos dias atuais, tem sido muito importante no Ensino de Ciências, é tanto que o mesmo não foi descartado, mesmo diante de todas as transformações ocorridas no livro didático e do surgimento de novos recursos, provenientes, sobretudo, do mundo digital.

Assim, podemos notar que o livro didático, atualmente distribuído nas escolas públicas brasileiras, atrai a atenção de todos aqueles que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na educação escolar. Nesse contexto, é possível vê-lo como um produto cultural de alta complexidade, que carrega um sistema de valores e uma ideologia (Bittencourt, 1997). Portanto, estudar o livro didático envolve considerar as diferentes formas de organização do conhecimento escolar.

Existem o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático servisse apenas como um suporte, e não como o guia principal do trabalho do professor. No entanto, essa situação raramente se concretiza, não por culpa do

docente, mas devido às condições de trabalho que ele enfrenta atualmente. Um professor, para conseguir sobreviver minimamente, precisa lecionar o dia todo, de manhã, à tarde e, muitas vezes, até à noite. Isso resulta em uma falta de tempo para preparar suas aulas e se atualizar. Como consequência, ele acaba dependendo bastante do livro didático. Idealmente, o livro didático deveria ser apenas um recurso auxiliar, mas, na prática, ele se torna a principal diretriz do professor em seu ensino (Soares, 2002, p. 2).

O LD de Ciências está bastante presente nas escolas desde a década de 1970. E que segundo Silva e Trivelato (2000), esse fato deve-se ao acesso fácil e custeado pelo poder público a este material. A forte presença destes livros nas escolas, financiados pelo MEC através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), torna evidente a necessidade de discussão da importância destes materiais no Ensino de Ciências no meio rural na Amazônia brasileira.

No entanto, a relação dos professores com este recurso pedagógico vem mudando ao longo do tempo. Segundo Megid Neto e Fracalanza (2006), os professores de Ciências têm adaptado e adotado formas e estratégias diferentes para uso do LD. Há algum tempo atrás, contudo, como identificado por Delizoicov (1995), o LD foi muitas vezes o único recurso:

Dada às condições precárias e ao descaso com que é tratada a educação no Brasil, pode-se inferir que grande parte dos professores deve estar simplesmente reproduzindo os conteúdos dos livros didáticos, particularmente aqueles que trabalham nos estados e municípios mais pobres e distantes dos grandes centros da nação onde, para professores e alunos o livro didático é, senão a única, no mínimo a principal fonte disponível para buscar-se o conhecimento sistematizado. Além disso, dada as características da população que frequenta a escola pública de hoje, o livro didático é para muitos o único livro a que eles têm acesso [...] (p. 17).

Assim, o LD, facilmente disponibilizado pelas secretarias de educação, acaba tornando-se o único material disponível para que o docente e o aluno tenham acesso ao conhecimento sistematizado de Ciências, ainda mais se olharmos para o ambiente rural amazônico, onde o acesso a conteúdos digitais é mais dificultoso se comparado aos grandes centros urbanos.

Cassab e Martins (2003), contribuem com a discussão ao refletirem sobre o LD no trabalho dos professores, como recurso didático no Ensino de Ciências, e ressaltam que:

[...] Nesta perspectiva, tomamos o professor como detentor de um saber que precisa ser valorizado tanto na avaliação dos livros didáticos existentes quanto na elaboração de futuros, pois ao escolher o material educativo o professor representa também em sua seleção os sentidos que ele atribui a sua prática profissional, à aprendizagem da ciência, à natureza da ciência e ao seu alunado (Cassab; Martins, 2003, p. 23).

Logo, o autor nos impele à refletir não só sobre o processo de escolha do livro didático, mas também sobre a participação do professor na elaboração do mesmo.

Vilarinho e Silva (2015) advogam que os principais aspectos avaliativos considerados na seleção dos livros didáticos incluem:

- 1. Aspectos filosófico-educacionais:** Alinhamento com os princípios pedagógicos da escola.
- 2. Aspectos didático-metodológicos:** Eficácia das metodologias para a construção do conhecimento.
- 3. Aspectos materiais:** Qualidade gráfica e apresentação, como a relação entre texto e imagem, linguagem, formatação e quantidade de páginas.

Esses aspectos visam garantir a qualidade do ensino e a adequação dos materiais às necessidades pedagógicas das escolas campesinas, sendo que os mesmos não resolvem isoladamente os problemas enfrentados nos territórios do campo.

Fracalanza (2005), julga haver adequações de professores e LD's aos currículos escolares, sejam estes em nível Fundamental ou Médio. O autor argumenta que os saberes e conhecimentos científicos apreendidos no Ensino Superior - ou seja, durante a formação inicial dos docentes – tornam-se inócuos ou esquecidos por não possuírem nexos ou se apresentarem incompletos quando precisam ser transpostos aos LD's ou utilizados na atividade docente relacionada ao ensino escolar de Ciências. Ou seja, é como se este saber acadêmico encontrasse dificuldades para se transformar em saber a ser ensinado na disciplina escolar de Ciências, o que por sua vez dificulta o ensino desta disciplina em um ambiente escolar, tendo em vista a permanente necessidade de recontextualização na transposição didática.

Contudo, ao considerar a “cultura escolar” segundo Chervel (1990), o livro didático deve ser visto como um produto cultural de grande legitimidade, originalidade e valor. Ele representa uma produção específica da disciplina escolar, como a Geografia, sendo tão legítimo quanto as aulas ministradas pelos professores da educação básica. É importante destacar que a maioria dos autores de livros didáticos possui uma experiência significativa como professores da escola básica antes de se tornarem autores, e muitos ainda exercem ambas as funções.

Marandino (2004, p. 97) afirma que:

Para fins de aprendizagem, modifica-se o saber, e isso pode ser feito de uma forma simplista de transposição didática – suprimindo a dificuldade quando ela aparece - ou através de uma reorganização do saber, de uma verdadeira refundação dos conjuntos de conteúdos. Por isso a necessidade

de formar professores para a educação do campo na Amazônia brasileira, com um currículo direcionado para a práxis dessa realidade, tendo em vista que os livros didáticos não são produzidos na região norte do Brasil, o que implica em conteúdos descontextualizados.

Mas o professor pode não possuir domínio e poder de seleção sobre o conteúdo que leciona aos seus alunos, adotando um currículo pré-determinado por um Livro Didático adotado para o ensino em suas turmas, atuando como um mero transmissor ou reproduzidor do saber alheio (Tardif, 2012). Mesmo que os livros possuam um conteúdo padronizado, o professor de Ciências, provavelmente irá transpor para a sua prática profissional aquilo que carrega de experiências e histórias de vida. Portanto, além daquilo que o professor transmite ou reproduz do que aprendeu na licenciatura, há uma padronização curricular no ensino de ciências, que provavelmente está sendo expresso em conteúdos homogeneizados nos livros didáticos de ciências, não levando em consideração contexto social, histórico e cultural do aluno.

Nas palavras de Lopes (2007), o LD não pode ser descartado no Ensino de Ciências. O problema em alguns casos é quando o professor que possui uma formação deficiente acaba se apoiando em excesso neste material para ensinar as Ciências aos estudantes. Mas, também é verdade que um professor bem formado sabe selecionar melhor os LD's com que vai trabalhar. No mesmo sentido, Carneiro, Santos e Mól (2005), afirmam que qualquer LD pode ser utilizado no Ensino de Ciências, desde que o professor possua consciência dos defeitos presentes nesta obra e os discuta com seus estudantes.

Mas discordamos destes autores agora citados, pois o MEC disponibiliza os livros didáticos através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais são escolhidos pelos professores das escolas, isso resulta numa “escolha” de LD dentre aqueles já escolhidos pelo Ministério. Por isso, o professor não deveria estar corrigindo erros, principalmente científicos, dos LD's, mas sim, utilizando um material didático de qualidade e condizente com a realidade social, histórica e cultural do aluno da zona rural. Não estamos aqui defendendo um ensino restrito ao conhecimento local, pois sabemos da necessidade do aluno ter acesso ao conhecimento sistematizado, mas um ensino de ciências que respeite o conhecimento, a história e a cultura do povo da zona rural que vive na Amazônia brasileira.

Porque de acordo com Frison e outros (2009), o livro didático continua sendo um instrumento pedagógico indispensável no processo de construção do conhecimento, sendo um produto cultural, veiculado de valores ideológicos e culturais, além de seu conteúdo pedagógico específico de cada disciplina. A linguagem utilizada nos livros didáticos pode ser considerada ideológica, pois estabelece e mantém relação de dominação. O discurso neles abordado é baseado

na linguagem culta, utilizada pela classe dominante, deixando, pois, de abordar outras variedades linguísticas, o que acaba por discriminar as demais classes.

Lopes (2007) enfatiza que, apesar da dependência do professor em relação ao livro didático, livros de qualidade são essenciais para a educação. Para professores com formação deficiente, um bom livro pode melhorar as atividades em sala de aula. Ao escolher um livro didático, o professor deve considerar a proposta pedagógica, a contextualização dos conteúdos, o nível de complexidade e as relações com o cotidiano dos alunos.

Mas além do livro didático se faz necessário que o professor utilize outros recursos pedagógicos, para o desenvolvimento de suas aulas, pois nem um livro por melhor que seja deve ser utilizado sem adaptações e complementações (Lajolo, 1996, p. 8). Por que o livro didático assume papéis diferentes para o estudante e para o professor. Se através dele que o professor organiza, desenvolve e avalia seu trabalho pedagógico de sala de aula, para o estudante, o livro didático é um dos elementos determinantes da sua relação com a disciplina (Carneiro e Mól, 2005, p. 2).

Delizoicov (1995) ao analisar a postura dos professores em relação ao LD de Ciências identificou três grupos: os professores não transformadores, professores em transição e professores transformadores. O primeiro perfil de docentes é uma categoria que a autora descreve como fortemente relacionados com os LD's, adotando-os como norteadores de toda e qualquer ação em sala de aula, junto aos alunos. Os professores em transição são profissionais que ainda associam fortemente o LD de Ciências às suas práticas pedagógicas, mas já apresentam algum grau de independência do mesmo. A autora ainda defende que o uso de formas alternativas de trabalho, diferentes do LD, deve ser introduzido a partir do estímulo de uma consciência crítica e uma melhor capacitação dos profissionais.

O livro didático ocupa uma posição central no cotidiano escolar, sendo muitas vezes o que define não somente o conteúdo, mas a sequência e a metodologia empregadas nas aulas de ciências. Por isso defendemos a Regionalização do Livro Didático de Ciências para que o professor amazônico, ao fazer uso desse material como meio principal ou suporte, encontre um conteúdo mais contextualizado. E que o professor seja incentivado a usar outros recursos didático pedagógicos, além do LD, aumentando assim, a independência em relação a este. Porque "... com a utilização de recursos didático-pedagógicos pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz os alunos participantes do processo de aprendizagem" (Castoldi, 2006, p. 985). Ou seja, o livro didático é insuficiente para contemplar a gama de conteúdos necessários à formação humana.

Carneiro, Santos e Mól (2005) assegura que as principais características dos livros didáticos inovadores incluem:

1. Abordagens Metodológicas Inovadoras: Os livros didáticos inovadores incorporam novas metodologias que visam transformar a prática docente e promover uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

2. Interatividade e Problematização: Esses livros buscam estimular a investigação e a problematização dos conceitos, ao contrário dos livros tradicionais que apresentam os conteúdos de forma dogmática e sem espaço para questionamentos.

3. Diálogo com o Leitor: Diferentemente dos livros didáticos mais antigos, que têm um caráter autoritário e unidirecional, os livros inovadores tentam estabelecer um diálogo com os alunos, considerando suas experiências e conhecimentos prévios.

4. Flexibilidade e Adaptação: Os livros inovadores são projetados para serem mais flexíveis, permitindo que os professores adaptem as atividades e conteúdos às necessidades específicas de seus alunos e contextos de ensino.

Essas características visam não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também facilitar a formação contínua dos professores, desafiando-os a repensar suas práticas pedagógicas (Carneiro, Santos e Mól, 2005).

Martins (2002) afirma que o livro didático é uma das poucas formas de documentação e consulta empregada por professores e alunos e predomina como fator de relevância no trabalho pedagógico, determinando o conteúdo, definindo o currículo e cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais. Pesquisas realizadas em diferentes períodos investigam o uso do livro didático no ensino de Ciências Naturais e apontam esse recurso como essencial na prática escolar (Santos, 2006; Tavares & Rogado, 2005; Mortimer, 1988).

Na década de 1990, Freitag e colaboradores (1993) afirmaram que professores assumem o livro didático como o detentor de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula e não como um instrumento auxiliar na sala de aula, assimilando seus conteúdos mesmo quando esses se chocam suas convicções. Já no século XXI, pesquisas no campo da educação têm mostrado que no cotidiano de muitas salas de aula do Ensino Fundamental o livro didático ainda desempenha o papel de guia curricular, determinando conteúdos e metodologias a serem trabalhados pelos professores (Maffia *et al.*, 2002).

Quanto à importância do livro didático como fonte de conhecimentos acerca das ciências, Loguercio *et al.* (2001) afirmam que esse é o principal meio de contato de alunos e professores com os modelos conceituais que são mais próximos das concepções científicas. Nessa mesma perspectiva, Delizoicov *et*

al. (2002) afirmam que na maioria das salas de aula o livro didático continua prevalecendo como principal instrumento de trabalho do professor, embasando a prática docente de maneira significativa. Além disso, para esses autores, sendo ou não intensamente usado pelos alunos, o livro didático é seguramente a principal referência para a maioria dos professores e, portanto, indiretamente também o será para os estudantes.

Portanto, a partir da opinião dos autores, o livro didático tem sido de suma importância para o aprendizado de conceitos científicos em ciências. No que se refere a realidade amazônica rural, seria um meio indispensável ou talvez único de acesso a esse tipo de conhecimento.

Costa *et al.* (2014) assumem que o ensino de ciências deve respeitar a realidade cultural dos povos do campo, porque “uma prática pedagógica descompromissada com a problematização da realidade e sem o devido respeito à diversidade cultural fortalece processos de desumanização” (p. 164). Assim, o uso de novas alternativas pedagógicas no ensino de ciências, na perspectiva da educação do campo, pode convergir para uma ação educativa destinada à formação humana.

Kassam *et al.* (2016) afirmam que o ensino de ciências deve favorecer uma pedagogia crítica ao conhecimento local indígena e rural, como forma de mudança de perspectiva educacional, a qual pode inspirar mudanças de práticas educacionais e políticas públicas.

Hammel, Farias e Sapelli (2015) indicam a importância de a escola se aproximar das questões da comunidade em que está inserida, contemplando lutas e formas de organização e trabalho, como forma de compreensão da realidade na qual está inserida, além de possibilitar que a teoria-prática aconteça (práxis) no cotidiano das escolas do campo.

Richaudeau (1979) propõe três formas de análise do livro didático (LD) antes de discutir suas funções. A primeira perspectiva aborda o LD como um veículo de conhecimento que também transmite uma ideologia. A segunda destaca que o LD reflete uma concepção de comunicação e aprendizagem. Por último, o terceiro aspecto relaciona o uso do LD à organização do sistema escolar, à divisão do conhecimento em disciplinas e à definição de programas.

Assim, podemos notar que o livro didático, atualmente distribuído nas escolas públicas brasileiras, atrai a atenção de todos os envolvidos na educação escolar, seja de forma direta ou indireta. Nesse contexto, ele pode ser visto como um produto cultural com um alto grau de complexidade, que carrega um sistema de valores e uma ideologia (Bittencourt, 1997). Portanto, o estudo do livro didático envolve a análise das diferentes formas de organização do conhecimento escolar.

O livro didático atua como um elo entre as fontes de conhecimento e o processo pedagógico, organizando e didatizando os saberes escolares. Ele apresenta o conhecimento em áreas específicas por meio de seções repetitivas, define o programa, estrutura os conteúdos e elabora exercícios, orientando o cotidiano das aulas e, em algumas situações, assumindo funções que seriam do professor.

Os principais resultados da pesquisa sobre os livros didáticos indicam que, na opinião dos alunos, o livro didático é considerado indispensável para o aprendizado. A maioria dos alunos recorre ao livro quando tem dúvidas, enquanto uma minoria o utiliza para se aprofundar em determinados assuntos. No entanto, os alunos relataram dificuldades na compreensão de alguns conteúdos devido à linguagem considerada complexa, sugerindo a necessidade de uma linguagem mais simples e acessível (Oliveira, 2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Livro Didático funciona como uma fonte prática para o professor preparar suas aulas, pois, muitas vezes, não há tempo disponível para organizá-las devido a sua extensa carga horária de trabalho docente. Com este recurso pedagógico, fica fácil seguir uma sequência, um roteiro de trabalho na sala de aula, o que facilita muito a prática docente. No entanto, muitas vezes, o docente acaba também por perder sua voz, ficando subordinado aos manuais didáticos, pois não produz outros materiais adequados e favoráveis ao ensino de seus alunos.

Com base nas considerações feitas, percebemos que a discussão em torno do papel do livro didático no processo de ensino aprendizagem não deve se esgotar na popular expressão “ame-o ou deixe-o”. As discussões em torno do uso do material didático devem se ampliar e se aprofundar, no sentido de envolver cada vez mais pessoas interessadas em refletir sobre um ensino que pode ser considerado como um novo paradigma, envolvendo práticas de ensino que privilegiam o aprendiz e o consideram sujeito ativo no processo, além de considerar as diversas situações e contextos que envolvem essas práticas.

Cabe também salientar que não existe um material completo e que nenhum LD atenderá as necessidades de todas as classes. O manual didático é apenas uma sugestão de trabalho e não uma receita a ser seguida. Desse modo, cabe ao professor saber o momento certo de utilizá-lo, fazendo dele um material complementar de suas aulas e não o mais importante ou o único.

A utilização desse instrumento, de forma não reflexiva, acaba comprometendo o papel do professor, que deixa de possuir uma voz ativa e transformadora, por estar tão preso às abordagens dos livros, deixando de mostrar as suas opiniões. Assim, “ao invés de aceitar a “ditadura” do livro

didático, o bom professor deve ver nele, tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo” (Vesentini, 2007, p. 167).

Daí surge à importância de que os autores de livros didáticos também descubram formas atraentes de tratar assuntos relativos ao cotidiano dos alunos.” (Pontschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 343). Pois esse instrumento “[...] ao fazer parte da cultura escolar, não se insere nessa cultura de forma arbitrária. Ele é organizado, transmitido e utilizado com uma intenção específica, pois carrega uma dimensão da cultura social mais ampla” (Corrêa, 2000, p. 19). Como portador de cultura, ele serve como referência e base para investigar a “mediação” entre a formação institucional e o contexto social, revelando indícios sobre sua função social.

Portanto, o livro didático se configura como um objeto que desencadeia uma cultura material escolar, pois se apresenta no espaço físico da escola. Em sua materialidade, ele revela, junto ao conteúdo escrito, a temporalidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem, além de refletir as diversas marcas de um momento histórico e social da educação. Esse recurso é capaz de proporcionar diferentes perspectivas sobre as relações ideológicas e metodológicas, bem como sobre os discursos e suas prescrições, orientando o professor em suas atividades diárias (Abbeg, 2023).

REFERÊNCIAS

ABBEG, Valter Andre Jonathan Osvaldo. Cultura material escolar e o livro didático. **ETS Humanitas - Revista de Ciências Humanas**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 44-73, jul./dez., 2023. Disponível em: <https://zenodo.org/records/8374325>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <https://10.5281/zenodo.83743>.

ARAÚJO, Roberta Negrão de; BERGAMASCO, Wanderleia Aparecida. Educação do campo: concepção, fundamentos e desafios. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 225-245, nov., 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2681>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i26.2681>.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 150-168, jun., 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639696>.

BITTENCOURT, Circe (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997 - (Coleção Repensando o Ensino.)

CALAZANS, Maria Julieta C. **Escola e Educação do Campo**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1993. 7p.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: _____. **Dicionário da Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, p. 1-9, 2009.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva; SANTOS, Wilson Luiz Pereira dos; MÓL, Gerson de Souza, Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 35-45, ago., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/s8K7cB5J4zqgQh46kjf6NBr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172005070204>.

CASSAB, Mariana; MARTINS, Isabel. Significações de professores de Ciências a respeito do livro didático. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, jun., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/p93bjxZs49znpfjJzHyL8r/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172008100108>.

CASSAB, Mariana; MARTINS, Isabel. A escolha do livro didático em questão. In: **Anais IV encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, p. 1-11, 2003. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/enpec/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL010.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: **II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e tecnologia**. Ponta Grossa, p. 684-692, 2009. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto alegre, v. 2, n. 1, p. 177-229, maio, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/CherVEL.pdf. Acesso em: 07 nov. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out., 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: 07 nov. 2024.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p. 11-24, n. 52, nov., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yTJRZTvmDVZ5dfGfF6b3VQB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2024.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de; NETO, Francisco Costa Leite; COUTO, Jeovani de Jesus. Educação Rural Ribeirinha Marajoara: Desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg LTDA, 2005.

DELIZOICOV, Demétrio, ANGOTTI, José André, PERNANBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 202p.

DELIZOICOV, Nadir Castilho. **O professor de Ciências Naturais e o Livro Didático**. 1995 147f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1995.

ECHEVERRÍA, Agustina; MELLO, Irene Cristina; GAUCHE, Ricardo. Livro Didático: Análise e utilização no Ensino de Química. In: SANTOS, Wildson Luiz P. dos; MALDANER, Otavio Aloisio; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. (Orgs.). **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, pág. 263-286, 2010.

FRACALANZA, Hilario. A pesquisa sobre o livro didático de Ciências no Brasil. In: ROSA, Maria Inês Petrucci. (Org.). **Formar: encontros e trajetórias com professores de Ciências**. São Paulo: Editora Escrituras, 2005.

FREITAG, Barbara. **O livro didático em questão**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 160p.

FRISON, Marli Dallagnol; VIANNA, Jaqueline; CHAVES, Jéssica Mello; BERNARDI, Fernanda Naimann. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. **Anais do VII ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências)**. Florianópolis, SC, Dezembro de 2009. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume29/Educavol29.pdf. Acesso em: 07 nov. 2024.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. 95p.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar., 1996. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.2061>.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. 2d. São Paulo, Cortez, 2002. 120p.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros; SAMRSLA, Vander Edier Ebling; DEL PINO, José Claudio. A dinâmica de analisar livros didáticos com os professores de Química. **Química Nova**, v. 24, n. 4, p. 557-562, jul./ago., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/sZV3PTNn3Ntmxx3kWnVTFKF/?lang=pt#>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422001000400018>.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 232p.

MAFFIA, A.M., CRUZ, R.S., DIAS, L.S.M. e BRAÚNA, R.C.A. Livro didático de Ciências: O real e o idealizado em sua seleção. **Atas do VII ENPEB**, Faculdade de Educação da USP, 2002.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 26 jul./ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqfBhHLYzs9CFcHdH9rCkmS/?format=pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

MEGID Jorge Neto; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. In: FRACALANZA, Hilário; MEGID Jorge Neto (Orgs.). **O Livro Didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Editora Komedi, pág. 155-171, 2006.

MELO, Silas Nogueira de. **Educação no Campo e Educação Rural: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica**. 2011. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, Rio Claro, 2011.

MENDES, Marciane Maria. **A Escola do Campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná**. 2009. 171p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: https://educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/#google_vignette. Acesso em: 07 nov. 2024.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná, p. 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORTIMER, Eduardo. A evolução dos livros didáticos de Química destinados ao ensino secundário. **Em Aberto**, v. 7, n. 40, p. 25-41, dez., 1988. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2042>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.7i40.%25p>.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**. 2023. 11f. Trabalho de conclusão de curso - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; COITÉ, Simone Leal Souza. Política curricular e educação do campo: discussões e práticas de gestão

educacional em tempos de pandemia. **Revista FAEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 61, p. 267-282, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/10064/7792/31503>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v30.n61.p267-282>.

RIBEIRO, Marlene. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.13, n. 50 (especial), p. 150-171, maio, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640298>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640298>.

RICHAUDEAU, François. **Conception et production des manuels scolaires: guide pratique**. Paris: UNESCO, 1979.

SANTOS, Sandra Maria de Oliveira. **CrITÉrios para avaliação de livros didáticos de Química para o ensino médio**. 2006. 234f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências), Universidade de Brasília, 2006.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: **Em Aberto** – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, v. 1, n. 69, ano 16, jan./fev., 1996. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/217513034/LIVRO-DIDATICO-do-ritual-de-passagem-a-ultrapassagem>. Acesso em: 07 nov. 2024.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf. Acesso em: 09 set. 2024

SILVA, R. M.; TRIVELATO, S. L. F. Os livros didáticos de Biologia do século XX. In: **Anais VII Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia” (EPEB)**. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000. TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 13ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

SOARES Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n.81, p. 143-160, dez., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2024.

TAVARES, Leandro Henrique Wesolowski; ROGADO, James. A história das ciências e os seus fundamentos históricos, epistemológicos e culturais no livro didático de Química: o conceito de substância. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - **Atas do V ENPEC** - n.º. 5. 2005. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p416.pdf. Acesso em: 07 nov. 2024.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia Novos caminhos da Geografia. In: **Caminhos da Geografia**. Ana

Fani Alessandri Carlos (Org.). 5. ed., 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2007.

VIERA, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da educação do campo**. 1. ed. Santa Maria: UFSM/NTE, 2018. 170p.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; NUNES DA SILVA, Jovana de Souza. A avaliação do livro didático como instrumento de afirmação da autonomia da escola e de seus docentes. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 403-428, set./dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/895/pdf1>. Acesso em: 07 nov. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v7i21.895>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazônia brasileira 121, 123, 125
Ambiente escolar 49, 51, 53, 56, 63, 64, 65, 68, 69, 124
Ambiente rural 121, 123
Ambiente social 88, 89
Atendimento psicossocial 8, 107, 108, 109, 110
Autismo 43, 44, 49
Autoconhecimento 8, 62, 64, 67, 68
Autonomia 33, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 106, 108, 135

B

Base Nacional Comum Curricular 52, 60
Bilinguismo 17, 21, 22, 23
Bioquímica 7, 51, 52, 53, 59
Bullying 47, 48, 49, 53, 60

C

Calendário escolar 119, 122
Ciência e Tecnologia 52, 62
Comunicação total 17, 19, 20
Comunidade surda 7, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 23, 27, 28, 31, 34, 40
Criança surda 24, 30, 31, 32, 33, 34, 41
Criminalidade 88, 92
Cultura 9, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 31, 32, 34, 37, 70, 77, 78, 87,
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 117, 118, 119, 120, 121, 122,
124, 125, 130
Cultura urbana 9, 117

D

Declaração Universal dos Direitos Humanos 54, 61
Deficiência 12, 13, 15, 22, 28, 35, 36, 42, 54, 56, 57, 59, 64, 68, 69
Desenvolvimento cognitivo 21, 31, 65, 67
Desenvolvimento integral dos estudantes 8, 62
Desenvolvimento socioemocional 63, 66, 69, 70
Desenvolvimento socioemocional e educacional 66, 70
Direitos Humanos 54, 61, 86, 91
Diretrizes Operacionais 119, 121
Discriminação 44, 47, 48, 49, 52, 53, 73, 74, 78
Discriminação e preconceito 53, 73

Diversidade 8, 14, 27, 44, 49, 50, 51, 52, 59, 60, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76,
80, 81, 82, 83, 97, 102, 105, 107, 128

Diversidade sexual 72, 73, 74, 75, 80, 81, 82

E

Educação 7, 8, 9, 11, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 34, 38,
40, 41, 43, 48, 49, 50, 54, 57, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73,
81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 104, 105, 109, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135

Educação Básica 62, 118, 119, 121

Educação bilíngue 21, 34

Educação do campo 117, 118, 119, 121, 125, 128, 133, 134, 135

Educação dos surdos 7, 11, 18, 23, 26, 29

Educação especial 8, 24, 26, 41, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70

Educação rural 118, 119, 120, 122

Educação socioemocional 7, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70

Êmico e ético 100, 103

Ensino de ciências 118, 125, 128, 132

Ensino de Matemática 42, 43, 45

Ensino Fundamental 7, 43, 127

Ensino Superior 62, 86, 107, 108, 113, 116, 124

Escola de Educação Penitenciária 92

Estatuto da Pessoa com Deficiência 49, 54, 57, 71

F

Família 17, 24, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 53, 65, 66, 67, 68, 70,
81, 108

Ferramenta padlet 7, 51

Formação contínua dos professores 49, 127

Formação de professores 41, 50, 133

Formação integral 64, 70

G

Gênero 8, 21, 22, 56, 61, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88

Gênero e diversidade 8, 72, 81

I

Identidade 13, 15, 20, 21, 22, 24, 25, 33, 40, 56, 71, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81,
82, 119

Inclusão 7, 8, 13, 17, 23, 27, 28, 33, 34, 39, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52,
57, 59, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 80, 82, 92, 107, 122

Inclusão escolar 8, 42, 62, 63, 72

Instituições de Ensino Superior 86, 107, 108

Inteligência emocional 65, 67, 113, 114

L

Lei Brasileira de Inclusão 42, 49, 54, 59, 63, 68, 69, 71
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 24, 53, 120
LGBTQIA+ 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81
Libras 27, 28, 29, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 85, 106
Língua de Sinais 19, 23, 28, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39
Linguagem 17, 19, 24, 29, 31, 39, 59, 77, 101, 124, 125, 126, 129
Linguagem oral 29, 39
Livro Didático 122, 123, 125, 126, 129, 132, 133

M

Meio rural 9, 117, 119, 123
Movimento Feminista 74, 76, 77

O

Oralidade 12, 28, 31, 99, 100
Oralismo 17, 18, 19, 20, 30

P

Políticas assistenciais 8, 85
Políticas públicas 7, 9, 43, 49, 67, 70, 72, 77, 93, 114, 115, 119, 128
Preconceito 14, 28, 44, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 69, 73
Problematização do gênero 74, 77
Projeto de Iniciação Científica 107

R

Racionalismo científico 8, 95
Recurso pedagógico 123, 129
Ressocialização para detentos 8, 85
Ruralismo pedagógico 118, 120

S

Sistema carcerário brasileiro 85, 92
Sociabilidade 9, 106
Socioantropológico 7, 23
Socioemocional 7, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 108
Suporte individualizado 46, 47, 48
Surdez 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41

T

Tradições 96, 98
Transdisciplinaridade 102, 105
Transtorno do Espectro Autista 42, 44, 46, 49
Transtornos mentais 56, 106

U

Unidade prisional 90, 91, 92, 93

V

Valores do meio rural 9, 117

Vida escolar 9, 106

Vida universitária 9, 106, 108, 113

