

EDUCAÇÃO DILEMAS CONTEMPORÂNEOS

Volume VIII



2021

Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
VOLUME VIII



Pantanal Editora

2021

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome	Instituição
Prof. Dr. Adayson Wagner Sousa de Vasconcelos	OAB/PB
Profa. Msc. Adriana Flávia Neu	Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois	UO (Cuba)
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior	IF SUDESTE MG
Profa. Msc. Aris Verdecia Peña	Facultad de Medicina (Cuba)
Profa. Arisleidis Chapman Verdecia	ISCM (Cuba)
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva	UFESSPA
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo	UEA
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu	UNEMAT
Prof. Dr. Carlos Nick	UFV
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia	AJES
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos	UFGD
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva	UEMS
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos	IFPA
Prof. Msc. David Chacon Alvarez	UNICENTRO
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira	IFMT
Profa. Dra. Denise Silva Nogueira	UFMG
Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão	URCA
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves	ISEPAM-FAETEC
Prof. Me. Ernane Rosa Martins	IFG
Prof. Dr. Fábio Steiner	UEMS
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza	UFF
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez	(Colômbia)
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles	UNAM (Peru)
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira	IFRR
Prof. Msc. Javier Revilla Armesto	UCG (México)
Prof. Msc. João Camilo Sevilla	Mun. Rio de Janeiro
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales	UNMSM (Peru)
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski	UFMT
Prof. Msc. Lucas R. Oliveira	Mun. de Chap. do Sul
Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela	IFPR
Prof. Dr. Leandris Argentele-Martínez	Tec-NM (México)
Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan	Consultório em Santa Maria
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann	UFJF
Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior	UEG
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos	FAQ
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla	UNAM (Peru)
Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira	SEDUC/PA
Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira	IFPA
Profa. Dra. Patrícia Maurer	UNIPAMPA
Profa. Msc. Queila Pahim da Silva	IFB
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty	UO (Cuba)
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke	UFMS
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva	UFPI
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo	UEMA
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca	UFPI
Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira	FURG
Profa. Dra. Yilan Fung Boix	UO (Cuba)
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme	UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [livro eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume VIII / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 54p. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-85-7 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319857 1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues. CDD 370.1
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	



Pantanal Editora

Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

A presente obra, como seu título sugere, objetiva refletir sobre os dilemas da educação brasileira contemporaneamente. Não há dúvidas de que, nesse contexto, há muitos temas para serem enfocados, por isso, os textos aqui agrupados perpassam por distintas temáticas educacionais.

O primeiro capítulo irá abordar os problemas e desafios oriundos da utilização do método científico na perspectiva da produção do conhecimento. Em seguida, o segundo capítulo irá tratar da Língua Portuguesa sendo ensinada como uma segunda língua para as comunidades indígenas.

O terceiro capítulo dessa obra abordará algumas questões acerca do ensino superior brasileiro, propondo discussões sobre os muitos desafios encontrados nesse nível de ensino. Por fim, o quarto capítulo trará uma reflexão sobre a educação inclusiva; assim, serão abordadas a inclusão e a acessibilidade na educação, com o foco nas reflexões de uma experiência de interação interinstitucional no Distrito Federal.

Com a oitava edição da obra “Educação: dilemas contemporâneos”, debatendo e refletindo sobre questões que são muito importantes para a educação de nosso país – que passa por uma situação anormal, devido à pandemia – esperamos contribuir com estudantes e profissionais da área da educação, a fim de que os debates propostos aqui sirvam para a formação de discussões e referenciais sobre a educação.

Lucas Rodrigues Oliveira


SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I	6
O método científico na produção do conhecimento: problemas e desafios	6
Capítulo II	19
A Língua Portuguesa na Perspectiva de Ensino Enquanto Segunda Língua em Comunidades Indígenas.....	19
Capítulo III	30
Reflexões sobre os Dilemas da Educação Superior Contemporânea	30
Capítulo IV	42
Inclusão e acessibilidade na educação: uma experiência de interação interinstitucional no DF.....	42
Índice Remissivo	53
Sobre o organizador	54

O método científico na produção do conhecimento: problemas e desafios

Recebido em: 02/06/2021

Aceito em: 22/06/2021

 10.46420/9786588319857cap1

Oscar Edgardo Navarro Escobar¹ 

INTRODUÇÃO

Uma das principais preocupações da profissão do educador ou educadora é, sem dúvida nenhuma, produzir um conhecimento científico nos espaços escolares e desenvolver práticas que vissem à transformação dos sujeitos sociais. O processo de elaboração e produção do saber passa pela experiência e os estudos da visão social de mundo construída nos espaços educativos de formação. Portanto, o processo político pedagógico do ato de educar está, também, definido pela sociedade dentro dos espaços da sociabilidade humana.

Como se vê, a realidade atual encontra-se em uma vertiginosa transformação, em todos os compôs da vida social, na dimensão cultural, política e econômica, isto é, outrora o ser humano podia satisfazer suas necessidades dependendo das forças coletivas, existia uma densa solidariedade pela sobrevivência, não obstante a partir do século XV, tudo mudou, os indivíduos são obrigados a vender seu tempo por dias, semanas ou meses, isto permite a possibilidade de resumir seu futuro.

O método de pesquisa sempre representou uma categoria muito importante, na dimensão educacional, senão a mais essencial, isto é, aquele que permite a socialização dos seres humanos nas suas múltiplas dimensões da vida. Ao longo deste ensaio vamos lembrar alguns deles, para em forma posterior podermos ter uma melhor compreensão daquilo que nós somos. Todavia, de forma transversal, analisaremos a categoria trabalho, pois, está é fundamental para abrir as sucessivas etapas que passou nossa humanidade. Seu exame será assunto do que se segue.

A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

De uma maneira mais geral, método significa “caminho que conduz algures”, percurso a seguir, forma pela qual o raciocínio humano se orienta para pensar a lógica do mundo real ou natural. Se tivermos escolhido um caminho inadequado, ou seja, se formos guiados pelo método incorreto, pseudocientífico

¹ Pesquisador e professor adjunto na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

* Autor correspondente: escobareduc@uepg.br

arriscar-nos-emos a difícil superação e não poderemos atingir os objetivos iniciais que derivam de nossas investigações. Portanto, o saber, os “conhecimentos são sempre relativamente determinados sobre certas condições ou circunstâncias, dependendo do momento histórico, do contexto, das teorias, dos métodos, das técnicas que o pesquisador escolhe para trabalhar ou de que dispõe” (Gatti, 2010).

A prática teórica nos ensina que, para compreendermos e interpretar corretamente os fenômenos físicos e sociais, devemos nos orientar por um sistema realmente científico de interpretação da vida. O pesquisador precisa de tal sistema de apreciação e de orientação do mundo, tal convicção, não somente para explicar as causas dos acontecimentos em geral, mais também para determinar seu próprio lugar no mundo e tomar a consciência que pode influenciar e contribuir nas mudanças que sempre estão em curso num dado momento histórico.

Sabe-se que os traços que caracterizam nossa contemporaneidade transitam num horizonte de contradições e mudanças contínuas. Não é sem razão que cada vez mais o ser humano está procurando conhecimentos que o possibilite a tornar-se agente de sua própria transformação. Assim, uma orientação ou um método que o possibilite dirigir-se nesse mundo social é de fundamental importância. A pesquisa mostra que: “O ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (Gatti, 2010). Não há dúvida de que a afirmação desta pesquisadora é verdadeira. Portanto, há muitas formas de compreender as questões sociais da vida humana e do campo educacional. Em tal sociedade, dessarte, não pode haver uma única concepção de mundo, mais existiram várias, pois a sociedade se baseia em classes, isto gerará inúmeras visões sociais de mundo, conseqüentemente, terão na sua vida real interesses totalmente diversos.

Isto quer dizer que a produção de conhecimento não pode ser neutra como sugere as teorias sociológicas do positivismo clássico, pois, quando se pesquisa, invariavelmente, o investigador vê-se envolto neste problema de contradições sociais. Em todas as épocas da história, sempre houve diversas percepções sobre ela. Assim, convém salientar que o sentido científico da produção de conhecimento é um: “trabalho de investigação não pode deixar de ser complexo e delicado: exige uma análise muito fina e sobriedade intelectual. Porque é muito fácil deixar-se prender pelas semelhanças exteriores e não ver as semelhanças ocultas e os nexos necessários camuflados” (Gramsci, 1974).

Por detrás do cenário social existe toda uma realidade socioeconômica, toda uma luta de interesses, um constante conflito entre as classes distintas, que não pode ser negada pelos cientistas sociais e educacionais. Que devemos considerar, portanto, como o problema fundamental da produção de conhecimento?

O estudo e compreensão do mundo também dependem do método de cognição utilizado por este ou aquele pesquisador. Todos os fenômenos da natureza e da vida social são de grande significado para o

campo da educação e da produção do saber ou do conhecimento na ciência. Assim: “O conhecimento científico e também o filósofo devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica (...) Essa prioridade incondicional do ser em sua perspectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria” (Lukács, 2010).

Precisamente por isso que a prática humana é o ponto de partida e a base do conhecimento humano, isso não quer dizer, no entanto, que a simples teorização da realidade revele o verdadeiro sentido dela. A cognição da realidade dada pelo pensamento encontra-se em ligação e interação direta com outros fenômenos e processos do mundo real e concreto e por isso desenvolve-se de forma social. Ao mesmo tempo, as possibilidades concretas não permanecem imutáveis, inalteráveis ou fixas. À medida que as condições mudam, elas transformam-se em abstratas, isto é, o pensamento se apropria da realidade no nível de cognição para depois voltar à própria realidade pensada. Dessa forma: “Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização de trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo (Gatti, 2010). Se considerarmos essa observação, no decurso de seu trabalho e de suas atividades cotidianas, o homem descobriu constantemente novas propriedades, ignoradas até então, chegou à convicção da existência das coisas, da realidade objetiva, independente de si, de sua consciência, de suas sensações. Na atividade prática do cotidiano os homens têm perante si o mundo objetivo e por isso chegam necessariamente à ideia de que este mundo existe fora e à margem da sua consciência. Todavia, tem uma história bastante longa o problema das relações entre a consciência humana e o mundo objetivo, entre as nossas sensações e ideias sobre a realidade circundante e esta mesma realidade, para Kosing (1977):

O processo material da vida dos homens consiste, antes de mais, na transformação da natureza por meio do trabalho social, na apropriação das substâncias e das forças da natureza, tornando-as úteis às necessidades humanas, com o fim de alcançar os meios materiais necessários à existência dos homens. Como a atividade de trabalho dos homens exige a cooperação social, no processo material da vida dos homens nascem também, e simultaneamente, relações, instituições, estruturas sociais, etc. (Kosing, 1977).

Portanto, os indivíduos constantemente estão alterando a sua realidade, procurando construí-la de acordo a suas necessidades, é claro, que não a seu anseio subjetivo, mais de acordo aquilo que as circunstâncias historicamente colocaram, daí a importância de interpretá-la de um modo adequado. Assim, captar o elo principal como ponto de partida numa investigação torna-se essencial, como faz notar a pesquisadora Masson (2009): “Ir além dos acontecimentos é um pressuposto importante na apreensão do real, da verdadeira caracterização do ser, da sua gênese, movimento e contradições” (Masson, 2009). Em tempos históricos pretéritos os nossos antepassados meditaram sobre isto, mesmo quando não concebiam claramente a estrutura social de sua organização nem podiam explicar fenômenos de desigualdade, pauperização, etc. As suas tentativas de explicação levaram-nos à ideia de que existe outra realidade não

terrena de caráter sobrenatural, na qual a consciência, de natureza imortal, vive e atua separada do mundo objetivo e real.

Os filósofos da antiguidade levantavam estas questões; o que é o mundo sensível e qual o seu fundamento; qual é a fonte dos nossos conhecimentos sobre a realidade, ou seja, qual é a origem de seu desenvolvimento do conhecimento. As respostas a estas perguntas estavam vinculadas, no plano filosófico, a certos conceitos sobre a matéria, isto é, ao problema fundamental da filosofia, ou, como afirma um eminente filósofo: “Na história da filosofia, são conhecidos dois tipos de doutrinas idealistas: o idealismo objetivo e o subjetivo. Objeto é que existe fora do homem, independentemente de sua consciência (...). Para o materialista, as coisas e fenômenos que nos cercam existem na realidade, isto é, independentemente de nossa consciência” (Jakhot, 1967). Efetivamente, o estudo e a compreensão de mundo também dependem do método de entendimento sobre a realidade do mundo social e natural. Debrucemo-nos por um momento, nestes tipos de pensamento para demonstrar seus efeitos na prática de nosso cotidiano.

Na visão de Platão ou Aristocles (427-347 a. C), o conhecimento nasce com o sujeito ao longo de sua formação humana, defende a fé na razão e a convicção de que existe uma verdade invariavelmente apropriada. Sua doutrina filosófica tem como principal preocupação levar as pessoas à sabedoria, entendida como um saber-fazer técnico; um saber político, que era como os sofistas entendiam a sabedoria; um saber expressar-se, convencer a outro, ou seja, o domínio da linguagem retórica. Sob a influência de seu mestre Sócrates, durante oito anos ininterruptos de 407 a 399 a. C, ano da morte de seu mestre, criou a firme convicção de que o homem devia agir e viver conforme seu espírito, para Platão, os sentidos que captam o mundo objetivo possuem um valor subjetivo, porque cada pessoa os percebe de modos diferentes, as impressões sobre o mundo vão-se alterando de pessoa para pessoa, ou ainda se diferenciam dependendo da cognição do sujeito. Assim, este filósofo parte da convicção de que a ação de conhecer, como as categorias de justiça, igualdade, bem estar, a alma deve tê-los incorporado antes de unir-se ao corpo, num período anterior a sua existência, portanto, toda ação de aprendizado, nada mais é que uma recordação de tudo o que nossa consciência tinha visto na sua vida pré-cósmica. A ideia de um mundo imaterial é o que define o indivíduo no meio na qual está situado, as ideias são o motor da realidade humana, dessa forma, Platão se fez o fundador do idealismo² (ideocracia), é somente nas ideias que se pode reconhecer a absoluta realidade.

Platão enunciava que: “não é permitido irritarmo-nos com a verdade” escrevia ele, seu contexto político de Atenas era uma oligarquia constitucional, assim, ele escreve contra esta forma de governo,

² “O presuposto do idealismo é o reconhecimento do papel ativo, decisivo, das ideias e da consciência humana na história. Isso, contudo, ao refletir o papel central da atividade de controle do trabalho manual exercido pela classe dominante, é equivocadamente exagerado a tal ponto que todo o mundo em que os homens vivem (portanto, tanto a sociedade quanto a natureza) passa a ser decorrente da ação da consciência. O idealismo não nega a existência da matéria, apenas afirma que, na nossa relação com o mundo material, este assume a forma pelo qual é reconhecido pela consciência” (Lessa et al., 2011).

embora pertencesse a essa classe social da aristocracia, ele foi o primeiro a fundar uma escola com teor de investigação científica para produzir um conhecimento que fosse socializado e resguardado pelas gerações, seus próprios escritos visavam discutir um governo que permitisse aos indivíduos o respeito à liberdade, assim, na sua obra - “República” (Politéia) coloca em evidência a necessidade dos governantes distribuir a justiça, eixo central para uma polis que permitiria a plena cidadania, o governo, para ter sucesso deveria ser orientado pelos filósofos (rei-filósofo), seria uma espécie de sofocracia, para ele, existe nos indivíduos uma aptidão natural, assim, os melhores governos seriam compostos daqueles cidadãos que tivessem essa aptidão natural para governar, para administrar os interesses sociais. Assim, “Aos 35 anos concluíam-se a preparação dos reis-filósofos. Estava previsto, no entanto, mais 15 anos de vida em sociedade. Nesse período, testariam os conhecimentos entre as pessoas comuns e trabalhariam para se sustentar. E então, somente os bem-sucedidos se tornariam governantes” (Piletti, 2012). Estas observações encontram-se na obra principal a República.

Para Platão a democracia (demo=povo – cracia=um único governante) é uma forma de organizar a sociedade extremamente injusta, pois, pode permitir que uma pessoa que não tenha aptidão para pensar possa ter o mesmo valor que uma pessoa com alto nível de abstração, assim, podem ser cometidas muitas injustiças, esta experiência pode ser demonstrada na tragédia de seu professor, pois, foi acusado por ateísmo e por corromper a juventude com seus ensinamentos, fato completamente falso, assim, Platão possui uma aversão a esse tipo de governo injusto. De outra parte, assim se refere Manacorda (2004) a este filósofo:

Platão nos dá informações novas e aceitáveis (...) a formação de que falamos era destinada exclusivamente às castas dominantes, aos nobres ou aos funcionários. Trata-se, portanto, ou da enculturação ético-comportamental do homem de qualidade ou da instrução profissional do administrador do Estado. Atrás desta enculturação e desta instrução devia existir, sem dúvida, um centro de elaboração de sabedoria e da paciência ou cultura³ (Manacorda, 2004).

De acordo com estas colocações, podemos auferir que este filósofo tinha clareza enquanto à produção de conhecimento, pois, não todos poderiam exercer a função de sua produção, uma vez que os indivíduos já tinham seu lugar na sociedade antes de seu nascimento, portanto, o futuro das pessoas já estava definido antes destes nascer. Embora discordasse, quanto à forma de organização social supunha que a produção intelectual visava legitimar o poder constituído, quem se desviasse desses objetivos constituía severas penalidades, foi o caso de seu mestre, pois: “Sócrates tenha vindo a tornar-se “subversivo” à decadente democracia ateniense. Não foi ele, afinal, o exímio mestre da ironia, esse peculiar discurso que corrói inapelavelmente as verdades estabelecidas? (Schneider, 1996). Por esses

³ “É parte de minha tese que a cultura de um indivíduo depende da cultura de um grupo ou de uma classe, e que a cultura de um grupo ou de uma classe depende da cultura do conjunto da sociedade à qual pertence aquele grupo ou aquela classe. É a cultura da sociedade, portanto, que é fundamental, e é o significado do termo “cultura” em reação ao conjunto da sociedade” (Eliot, 2011).

motivos, seu aluno mais ilustre: “propõe um humanismo orientado para o aprofundamento da vida interior. “O “divino” Platão identifica-se com Sócrates, o inimigo dos dogmatismos, o infatigável perguntador” (Védrine, s/d). Por conseguinte, a concepção do idealismo se estende em todos os planos da vida social quanto ao mundo em que vivemos. É exatamente por essa razão que: “O primeiro golpe contra a concepção idealista do universo foi desfechado pelo cientista polonês Nicolau Copérnico (1473-1543), que defendeu a ideia de que a Terra não era o centro do universo, mas um planeta comum de nosso sistema solar” (Yakhot, 1967).

Os antigos filósofos gregos denominavam de dialética (conhecimento baseado na arte do diálogo) o meio de se definir a verdade por meio de argumentos consistente com a realidade, deve-se examinar a verdade pela discussão. Na época atual, entendemos essa categoria como sendo: “*um método filosófico de cognição da realidade, de acordo com o qual tudo no mundo se desenvolve e se modifica. Como diz o velho filósofo grego Heráclito, tudo flue, tudo muda*” (Yakhot, 1967). A verdade é que no mundo objetivo não existem duas formas de fenômenos (materiais e espirituais), o que existe é uma unidade entre essas propriedades, pois, a consciência humana só existe como produto da atividade sensorial e cerebral em conexão absoluta com o meio no qual estão situados os sujeitos sociais, assim, o mundo simbólico não existe por si, em separado, mas como parte inerente ao humano, portanto, o processo real de vida consiste, antes de tudo, na alteração da natureza por meio do trabalho coletivo com o fim de satisfazer as necessidades biológicas e suas representações cognitivas. Eis como aborda este assunto o ilustre filósofo das luzes no século XVIII, Locke afirma que:

“Trata-se da experiência das operações de nossa mente dentro de nós, operações essas que, por serem repetidas com frequências, permitem-nos moldar certas ideias, tais como de pensamento, de crença, ou de pensar, crer assentir, duvidar, desejar, amar, temer, esperar, detestar etc., ações de nossa mente que, por não compreendermos como o corpo poderia produzi-las, tendemos a considerar oriundas de uma substância à parte, que chamamos de espírito. Mas é evidente que, por não termos outra ideia ou noção de corpo a não ser de algo em que subsistiriam as muitas qualidades sensíveis que afetam nosso sentido, quando supomos uma substância em que subsistiriam pensamento e conhecimento e dúvida e esperança e medo etc., temos uma noção tão clara da ausência de espírito quando temos daquela de corpo, em um caso o suposto substrato desconhecidos das ideias simples que recebemos de fora (...) das ações que experimentamos dentro de nós” (Locke, 2015).

O resultado deste processo é a consciência humana, assim, ao contrário de uma filosofia idealista⁴, ela é produto das atividades que os indivíduos desenvolvem no modo cotidiano da vida num contexto de sociabilidade, independente de eles quererem ou não. Evidentemente, as atividades que os homens desenvolvem em conjunto possuem uma base material para transformar o mundo natural e assim os sujeitos transformam a si próprio e à sociedade. É fundamental mencionar que esta relação não se trata

⁴ “Caracteriza esse período é a elaboração de uma peculiar concepção de mundo, na qual o ponto de vista mais importante é a ideia da imutabilidade absoluta da natureza. Segundo essa ideia, a natureza, independentemente da forma em que houvesse nascido, uma vez presente, permaneceria sempre imutável, enquanto existisse” (Marx et al., 2004).

de um movimento espontâneo, nem de uma relação instintiva entre pensamento e ser, eles se encontram diferenciados e ao mesmo tempo formam uma unidade que produzem sua complementariedade de modo único.

Aristóteles (384 – 322 a. C) desenvolveu uma compreensão oposta ao de Platão, era filho de Nicômaco, médico da monarquia macedônica, foi também, assessor de Alexandre o Grande; este filósofo dedicou uma obra a seu pai (A ética a Nicômaco), nesta descreve sua compreensão de mundo e a sociedade de seu tempo. Eis como ele descreve e define os papéis sociais, explicando que a escravidão é uma forma “natural” de organização, é importante observar que neste contexto há uma produção social fundada nas diferenciações de classe, assim, os filósofos expressam esse excedente de tempo na produção do saber, também, definem sua posição de classe na estrutura da sociabilidade, essa opinião íntegra e visa a legitimar que:

“Mas a natureza faz ou não um homem escravo? A escravidão é justa e útil ou será antes contra a natureza? É o que agora importa examinar. A realidade e a experiência conduzir-nos-ão, neste ponto, da mesma forma que a razão, ao conhecimento do direito. Não é somente necessário, é também vantajoso que haja comando duma parte e obediência da outra; e todos os seres, desde o primeiro instante do seu nascimento, estão, por assim dizer, marcado pela natureza, uns para mandar, outros para obedecer” (Aristóteles, 2000).

Para compreendermos estas colocações é basilar conhecer o contexto no qual estão sendo produzidas, observemos de mais perto este grande filósofo. Enquanto para Sócrates, indistintamente das classes sociais, todos os indivíduos possuem a capacidade de adquirir conhecimentos e desenvolver suas capacidades cognitivas de forma ilimitada, para Aristóteles apenas algumas pessoas possuem tal capacidade. A desigualdade se justifica à medida em que uns nasceram para serem filósofos, patrícios, governadores e outros para serem escravos ou camponeses, porém, ambas as classes formam uma unidade, uma não pode existir sem a outra, assim resulta natural a divisão entre os indivíduos dentro da estrutura social e política, Assim, cabe às classes dominantes distribuir os papéis sociais, então, mediante a racionalidade permitiria justificar essa forma de sociabilidade e não outra. Por conseguinte, o sentido real da melhor forma de governo é a aristocracia e a monarquia, a democracia pensa ele, seria uma tentativa fracassada de organizar as relações sociais, levaria a um governo inadequado e teria muitas dificuldades de resolver os problemas coletivos, pois, ao participarem uma parcela significativa da população na administração pública sempre existiram muitas divergências, isto levaria a um mau governo.

O pensamento filosófico não se interessava só pelo problema da existência do mundo fora deles; foram atraídos pelos problemas relativos à estrutura social do mundo e ao fundamento dos fenômenos preocupantes e passageiros da realidade objetiva. Aristóteles não se furta a estas preocupações, tudo possui uma finalidade na sociedade, inclusive as próprias classes sociais distintas. Ele incursionou em diversas áreas de conhecimento como a Lógica, Metafísica, Física, Ética e Moral, política e, principalmente ao método filosófico para alcançar a verdade, entre outras. Compreendeu primeiro ele, que a filosofia (amor

à sabedoria), como qualquer área da ciência, possuía diante de si uma responsabilidade que deveria ser assumida por todos aqueles indivíduos que tinham o privilégio de possuí-la, portanto, numa prática adequada: “O critério é correto quando, segundo sua forma, é uma proposição, com sujeito e atributo, o qual une ou separa os conceitos de uma maneira que corresponda à realidade objetiva. Critério equivocado, agora, é aquele que une ou separa os conceitos de modo a contrariar a realidade objetiva (Zikas, 1994). Sendo ele um filósofo materialista, considerava importante a leitura da realidade objetiva de modo a não se perder nas análises especulativas, pois, estas levariam a um raciocínio da metafísica e não era fecundo ao conhecimento humano.

Assim, Aristóteles, dava muita importância ao estudo da existência objetiva dos indivíduos em sociedade. Como eles se relacionavam para produzir e como eles se posicionavam na esfera econômica constituíam fatores fundamentais para entender de que modo pensavam e se organizavam na sua dimensão jurídica e política. Para ele, o ser humano tem múltiplas potencialidades e somente poderá alcançá-las na medida que tiver as condições necessárias e objetivas de outra forma seria impossível atingir essa conduta, afirmava ele que: “Nada há na nossa inteligência que não tenha passado pelos sentidos” (Piletti, 212). Esta observação acima remete às colocações de Locke na sua obra: “Ensaio sobre o entendimento humano”, quando esclarece que a consciência humana é produzida pela matéria prima que é o mundo real e objetivo. A grande resolução do problema fundamental da filosofia e, não é por acaso que tal questão constitui o eixo basilar em torno do qual gira a contradição desse problema gnosiológico, qual seja, a concepção idealista e a materialista, desde os primeiros tempos das sociedades gregas até nossos dias, pois, elas têm um resultado eminentemente prático, pois, remete ao problema que é necessário mudar as mentalidades, as ideias dos indivíduos para depois mudar a realidade ou, é necessário primeiro alterar as circunstâncias concretas e reais e, em decorrência mudarão as formas de consciência social.

Portanto, Quais métodos de entendimento do mundo que foram produzidos pela filosofia no decorrer do desenvolvimento histórico humano são mais eficazes para a compreensão da realidade social? Qual deles é correto, científico? Aqui devemos fazer um parêntese. A origem das classes⁵ sociais está associada ao aparecimento e ao desenvolvimento da divisão social do trabalho, isto é, num determinado estágio alcançado pelos instrumentos de produção possibilitou criar um excedente, estes foram apropriados por um grupo que passa imprimir determinadas regras na apropriação dessa demasia. Assim, a divisão de trabalho que se seguiu foi pela separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. O trabalho de pensar transformou-se em monopólio das classes dirigentes que ocupavam lugares privilegiados na direção da produção, administração dos negócios do Estado, das artes das ciências, da

⁵“Classes sociais são grupos humanos que se diferenciam entre si pela posição que ocupam num determinado modo de produção e pelo seu papel na apropriação da riqueza. Cada um pertence a uma classe social de acordo com a parte que lhe cabe na divisão da riqueza que uma sociedade produz. Por ocuparem posições diferentes em determinado regime econômico, algumas classes podem apropriar-se do trabalho das outras. Os conflitos de interesses entre as classes conduzem inevitavelmente à luta entre exploradores e explorados” (Gadotti, 1991: 75-76).

filosofia, etc., enquanto o trabalho manual ou concreto tornava-se o bandim da maioria da população⁶ que produzia. Historicamente, através desse raciocínio podemos entender por que na Antiguidade, principalmente nas sociedades gregas, desenvolveram tanto a produção de conhecimento filosófico, pois, gerou um excedente de tempo extraordinário que possibilitou esse volume imenso de saberes nas múltiplas áreas científicas. Em suma, o que explica o domínio do idealismo como linha filosófica ao longo de dois milênios, é sem dúvida nenhuma, a divisão social do trabalho. O trabalho manual permitiu que certo grupo social destinasse seu tempo exclusivamente para pensar, constituindo-se num terreno fértil para estabelecer uma hegemonia intelectual frente à maioria da sociedade, dos primeiros se ia produzindo uma visão social de mundo de desprezo e inferioridade, conseqüentemente, a diferenciação social se legitimava pela classe que produzia esse conhecimento e era acatado pela população de forma natural e não social.

Vale salientar que este é um processo histórico que ocorreu ao longo da evolução da humanidade, não existia m propósito definido desses acontecimentos, assim, a passagem de uma sociedade para outra, deu-se da necessidade de resolver os problemas que essa relação social produzia, portanto, em dadas circunstâncias, as classes entram em conflito como uma forma de dar uma solução real aos problemas enfrentados, porém, nos dias atuais há uma crescente necessidade de superar o desvio entre a produção, que é um ato coletivo e sua apropriação privada de usufruto; estes desencontros na produção são os geradores da desigualdade no campo da economia, da cultura, da educação, das artes, da comunicação, do acesso ao conhecimento socialmente produzido, etc., Estamos cercados por uma quantidade infinita de exemplos em nosso cotidiano que tratam dessa questão. Não podemos ignorar que uma parte significativa da população teve e tem acesso a esses bens produzidos, porém, não chegam a ser suficientes para a resolução dos problemas mais fundamentais de nossa vida em sociedade. Em que pese ao aumento da escolaridade, ao aumento no acesso aos bens de consumo, os problemas continuam latentes, por isso: “Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador (...) uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como um ser prático” (Ribeiro, 1991).

Nesse sentido, de um lado a produção de conhecimento científico adquire uma relevância de suma importância para poder-se orientar nessa realidade da vida cotidiana e, de natureza intrinsecamente social e não metafísica, como alguns produtores de saberes nos querem ensinar, de outro, por considerar que os homens somente satisfazem suas necessidades na medida em que se relacionam no coletivo, ao mesmo tempo se relacionam com a natureza por meio do trabalho e, este se imprime numa relação alienada,

⁶ “As classes sociais dividem-se em classes fundamentais e não fundamentais. As classes fundamentais são aquelas que foram originadas por um certo modo de produção do qual são a base. Na sociedade escravagista foram os escravos e os senhores de escravos; na sociedade feudal, os senhores e os camponeses; na sociedade burguesa os capitalistas e os operários. Nas classes fundamentais entram, pois, classes em que uma é proprietária dos meios de produção enquanto a outra não possui nada” (Spirkine, 1966).

consequentemente, resulta numa unidade de negação à existência social, porque a sua atividade de trabalho não conduz à satisfações de suas necessidades concretas e desvirtuam na sua relação com os outros seres humanos. Nesse movimento, é sempre bom lembrar: o ser humano é sempre a um tempo produto e produtor (transformando) de sua ação, assim, de todas as atividades econômicas⁷, políticas e culturais, propriamente humanas. Portanto, o conhecimento científico deve iniciar-se na objetividade concreta do real existente a cada vez replicando e vertendo no esclarecimento de sua constituição essencial.

CIÊNCIA E IDEOLOGIA

Seria muito útil no final deste trabalho tratar dessas duas categorias, em princípio, o pensamento científico possui algumas peculiaridades, a própria palavra ciência deriva do latim “scientia”, que possui como significado “conhecimento”, “saber”, assim, é aquele conhecimento que busca compreender a lógica do mundo real, independente da perspectiva das subjetividades humanas, é um saber que busca por meio de demonstrações expressarem o movimento da objetividade; Aristóteles passou a significar a ciência como um “conhecimento demonstrativo” capaz de ser comprovado, experimentado através da observação e da constatação. Portanto, podemos afirmar que ciência é aquele saber que procura compreender e interpretar o funcionamento das coisas seja da natureza ou da sociedade, é um conhecimento provado, confiável porque pode ser provado objetivamente e, mais ainda: “o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica” (Lukács, 2010). É aqui que entra o método científico, este deve seguir algumas etapas fundamentais, tais como, levantamento do objeto a ser estudado, elaboração do problema da pesquisa, coleta de dados sobre assunto pesquisado, experimentação, análise dos resultados e conclusões provisórias, etc., todavia, o que conta é o método de cognição para poder desvendar a essência das coisas. Portanto: “a ciência não pode ser desligada de uma linguagem e de uma lógica que permitam a ela descrever as coisas de modo sistemático” (Schópke, 2010). Certamente, esta é uma condição essencial e importante para poder ter êxito numa pesquisa ou num conhecimento que pretende buscar a revelação da realidade e queira solucionar problemas da mesma.

Ideologia é um verdadeiro labirinto de significações, porém, há um consenso em afirmar que é uma forma falsa de interpretação do mundo real; foi Destutt de Tracy que literalmente inventou esse conceito e deu um significado eminentemente científico na época do século XIX no sua obra “Elementos da Ideologia”, afirma ele: “é o estudo científico das ideias e as ideias são o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente (...) onde trata da questão dos sentidos, da percepção

⁷ O desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico etc., repousa sobre os outros, e sobre a base econômica. Mas, todos reagem, igualmente, uns sobre os outros, e sobre a base econômica. Isto não significa que a situação econômica seja a causa que só ela seja ativa, e que todo o resto seja ação passiva. Há, “ao contrario, ação reciproca sobre a base da necessidade econômica, que sempre se impõe, em última instancia” (Hainchelin, 1961).

sensorial, através da qual se chegaria às ideias” (Lowy, 2015), efetivamente, as ideias nascem nessa configuração humana, todavia, essa definição sofreu uma distorção uma vez que o grupo do autor entrou em conflito com Napoleão e, este deu um sentido pejorativo, contrário de modo a diminuir a influência que eles tinham na sociedade da época, passando assim a significar uma noção metafísica do mundo real, isto é, quando alguém faz um julgamento apressado e superficial, sem noção da realidade objetiva, seria uma ideologia, é uma falsa consciência da realidade. Portanto, podemos começar a deduzir que ciência e ideologia são incompatíveis com a produção de conhecimento científico, esta última procura legitimar, justificar orientações cognitivas de modo a ocultar certos aspectos da realidade humana, este ato não resulta num cinismo do indivíduo frente a seu meio social, muito pelo contrário, é uma necessidade da classe que tem o poder, pois, ela precisa ocultar ou encobrir as desigualdades, as contradições que nascem das relações de classe, daí surge a necessidade de criar “inverdades, fugas em relação ao mundo real. É oportuna a seguinte colocação: “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante” (Marx et al., 2008). Assim sendo, a apropriação e a produção de conhecimento passam por essas questões abordadas anteriormente, portanto, para navegar num horizonte onde se pretenda chegar próximo à verdade, necessariamente o pesquisador terá que promover um bom método, pois do contrário mesmo com talentos literários trabalhará de forma empobrecida, produzirá um saber que se consuma com a evasão da realidade, sua produção não será fecunda mais alienada e fragmentada.

Feita esta pequena digressão sobre a ciência e da ideologia, finalizaremos nosso tema maior acerca do idealismo e materialismo, colocando a seguir algumas considerações que denotam o declínio da produção de conhecimento de parte da classe burguesa, está literatura da decadência ideológica perduram até nossos dias, os critérios para essa definição foram extraídos do pensador húngaro, eis aqui:

“1) a submissão pura e simples do indivíduo à decadência apologética da ideologia burguesa (sem fazer distinção, bem entendido, entre formas diretas ou indiretas, aristocráticas ou triviais, de apologia);

2) a ruptura completa dos indivíduos intelectualmente e moralmente superiores com sua classe. Este fenômeno, como o *Manifesto comunista* já havia previsto, torna-se um fato social importante, notadamente em épocas de crise revolucionária;

3) o trágico fracasso de homens dotado de grandes qualidades em face das contradições do desenvolvimento social e da agudização da luta de classe, que não tem mais condições de enfrentar, nem intelectual nem moralmente. (...);

4) o choque dos ideólogos honestos com sua própria classe, na medida em que vivem intensamente as grandes contradições da época, extraem corajosamente as consequências de suas experiências e as exprimem sem hesitações. Este choque, este conflito com a classe burguesa, pode, em determinados casos,

permanecer por muito tempo inconsciente e latente, (...) o significado da situação aqui criada depende da intensidade com a qual o indivíduo em que vive a medita sobre as contradições da época, bem como de suas possibilidades” (Lukács, 1981).

Enfim, a este respeito, é importante ressaltar que há um movimento que procura resgatar o verdadeiro papel que devem possuir as ciências; pois, a emancipação humana passa também pela forma como é produzida a compreensão social de mundo, embora não seja a única, ela é importante no cotidiano de todos nós.

CONCLUSÕES FINAIS

Como foi colocado ao longo desta exposição, o método cumpre uma função essencial na produção de conhecimento, assim, é necessário reconhecer que uma boa investigação somente poderá ter resultados adequados e científicos se trilhar um caminho procurando desvendar a realidade, trazendo para a teoria sua objetividade, terá um papel fundamental na apreensão humana do real; enquanto que com um método que fuja ao mundo sensível, o pesquisador terá trabalhado em vão, suas descobertas ficarão no plano da imaginação, da subjetividade e da mera acidentalidade e vicissitude cega, esse mascaramento da realidade, entre outras consequências dá lugar ao pesquisador ou pesquisadora alienada (o) a seu meio social, impede apontar possibilidades de uma transformação real, todavia, seus alcances serão limitados porque as soluções aos problemas não são vistos na transformação da situação levantada e na supressão das causas que a geram. Finalmente, parece incontestável que, o que se oculta em um bom método é a ruptura entre a esfera da subjetividade e a objetividade (concretude real) humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Aquino de T (2014). O ente e a essência. Trad. Carlos Arthur do Nascimento. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Aristóteles (2000). Tratado da política. Trad. M. de Campos. Editora: Publicações Europa-América, LDA, Portugal.
- Eliot TS (2011). Notas para a definição de cultura. Trad. De Eduardo Wolf. Editora: É Realizações. São Paulo.
- Hainchelin C (1961). As origens da religião. Trad. Clara A. Colotto e Walderez Martins. Editora: Fulgor, São Paulo.
- Lessa S (2011). Introdução à filosofia de Marx. 2ª ed. – São Paulo: Expressão Popular.
- Locke J (1915). Ensaio sobre o entendimento humano. Trad. Pedro Paulo Pimenta. Editora: Folha de S. Paulo. São Paulo.
- Lukács G (2010). Prolegômenos para uma antologia do ser social: questões de princípio para uma antologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo.

- Lukács G (1981). Sociologia. Trad. José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. Ática: São Paulo.
- Lowy M (2015). Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista. 20ª ed. São Paulo: Cortez.
- Gadotti M (1991). Marx: transformar o mundo. 2ª ed. São Paulo: FDT.
- Gramsci A (1974). Obras Escolhidas, V. I. Trad. Manuel Cruz. Editorial Estampa. Lisboa.
- Kosing Alfred (1977). A questão fundamental da filosofia. Edições Avante, Lisboa.
- Spirkine V (1966). Podosssetnik. Fundamentos da dialética da história. Editora: Argumentos São Paulo.
- Marx K et al. (2004). Textos sobre a educação e ensino. Trad. De Rubens Eduardo Frias, 4ª ed. Centauro: São Paulo.
- Masson G (2009). Políticas de formação de professores: as influências do neoprgmatismo da agenda pós-moderna. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ribeiro MLS (1991). Educação escolar e Práxis. Editora: Iglu. São Paulo.
- Zikas DN (1994). Noções básicas da filosofia clássica. Editora e Distribuidora de Livros e Revistas Cyros LTDA. Curitiba.

A Língua Portuguesa na Perspectiva de Ensino Enquanto Segunda Língua em Comunidades Indígenas

Recebido em: 09/07/2021

Aceito em: 14/07/2021

 10.46420/9786588319857cap2

Izanir da Silva^{1*} 

INTRODUÇÃO

De acordo com registros históricos, foi a partir do século XX que se teve início a preocupação com o ensino destinado a crianças indígenas pelo Sistema de Proteção ao Índio-SPI. Houve a compreensão de que elas não deveriam ser retiradas de suas comunidades e que a escola é que deveria ir até elas e levar o conhecimento do chamado “homem letrado”, assim seria possível promover o acultramento para o convívio social. Inicialmente essas escolas foram pensadas para a “integração do índio à sociedade nacional”.

Estas tentativas enfrentaram muitos obstáculos, pois a cultura indígena e também o ritmo de vida deles não são condizentes com a escola tradicional levada pelo homem branco até as aldeias. São muito raros os casos de sucesso daqueles que iniciaram seus estudos e o levaram até a sua conclusão, e ainda foram alfabetizados, dentro de uma escola em comunidades indígenas. Ou que iniciaram estes estudos e o levaram adiante até uma graduação em espaços fora de sua comunidade indígena. Apesar de esta ser uma grande preocupação do SPI pouco são os casos de sucesso na tentativa de alfabetização dos índios, ainda que seja dentro de sua aldeia.

O que para o professor se configura em um ano letivo, geralmente, composto por 200 (duzentos) dias letivos e que devem ser seguidos de acordo com a programação estabelecida pelas Secretarias de Educação e Cultura do país, não corresponde à realidade das comunidades indígenas, pois elas têm seu ritmo de vida absolutamente peculiar diferente das demais culturas e que deve ser respeitado caso a escola deseje permanecer no convívio em sua comunidade (Cohn, 2001).

Este artigo tem como objetivo principal apontar a necessidade de se refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa como Língua de Aquisição - enquanto disciplina do currículo escolar no ensino fundamental, em comunidades indígenas.

¹ Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso.

* Autora correspondente: izanirmestrado@gmail.com

OS EMBATES PARA SE LECIONAR EM ALDEIAS INDÍGENAS

Além destes fatores ainda temos as situações que qualquer pessoa que não seja membro da comunidade indígena precisa passar por um longo processo de apresentação e também de aceitação por eles para que possam ter livre acesso em meio aos moradores das aldeias. Muitas têm sido as tentativas de levar até as aldeias toda forma de assistência, especialmente educacional para que eles tenham a oportunidade de conviver com as demais culturas.

Para D'Angelis (2008), os efeitos dissociativos ou desagregadores sobre a cultura ou sobre a organização social das comunidades Kaingang, naquele período, não se deviam à escola, mas a outros fatores relacionados à presença dos funcionários do SPI, de arrendatários não-índios nas terras indígenas e de envolvimento de índios em ações de repressão às comunidades ou espoliação de seu patrimônio, cooptados por agentes oficiais, quase sempre.

Desde a chegada dos primeiros habitantes não pertencentes às terras brasileiras, sabe-se que os ensaios de retirar as riquezas dos povos indígenas sempre foi uma constatação e o fato de eles viverem em reservas protegidas pelo governo federal acaba despertando a ganância daqueles que acreditam poder usurpar destes direitos (Gomes, 2018).

As tentativas de se estabelecer comunicação com as comunidades indígenas sempre foi um anseio, desde a chegada dos portugueses ao Brasil que apesar de saber de sua riqueza cultural, dizimou toda e qualquer tentativa de permanência da língua indígena em terras brasileiras para assim assegurar a hegemonia da língua trazida por eles e assegurar a conquista da terra (Medeiros et al., 2018).

Todo este processo de ensino iniciado em 1910 pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, posteriormente continuado pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI -, deixa de ser responsabilidade destes órgãos desde 1990 e passou para as mãos do Ministério da Educação e Cultura que ao mapear onde existia a necessidade de implantação das unidades, passa a fiscalizar e orientar sobre a necessidade de escolas em aldeias.

As Secretarias de Educação existentes em cada ente da federação têm a responsabilidade de promover, coordenar e, sobretudo, sustentar todos os programas de educação indígena. Cabe também a esta secretaria a responsabilidade de incentivar a formação de professores que sejam membros da própria comunidade em que pretendem atuar com a prática da alfabetização. Muitas destas Secretarias de Educação passaram a criar fundos específicos de financiamento quando perceberam a demanda desta necessidade de integração das comunidades indígenas com o que acontece no meio acadêmico, trazendo incentivos para que os estudantes chegassem às universidades.

D'Angelis (2008), aponta uma situação que acontece nos estados do sul, porém, que infelizmente reflete o restante do Brasil:

[...] o fato é que, de todas as ações oficiais em educação escolar indígena nos Estados do Sul do Brasil, o que resultou da virada do século para o quase final da primeira década do século XXI, é uma formação ‘capenga’, em geral pró-forma, feita quase sempre por pessoal sem qualificação para tal, sobretudo no que respeita ao conhecimento real acerca das culturas e das línguas indígenas envolvidas, mas também dos processos de educação bilíngue”. (D’Angelis, 2008,).

A partir dos apontamentos de D’Angelis (2008), é possível notar que ainda há muito o que caminhar no sentido de promover uma educação inclusiva que atenda de fato as necessidades das comunidades indígenas e que elas estejam integradas com a cultura já existente em suas vidas. Tentar mudar esta forma de viver e matar a cultura que eles já trazem, quando começam a frequentar a escola é repetir o que os colonizadores portugueses fizeram ao chegar em terras brasileiras.

Outro problema enfrentado pelas comunidades indígenas é a ida de professores que não receberam a formação adequada para se trabalhar com este público. Em geral eles sequer são instruídos de como devem se comportar com a realidade das aldeias indígenas (Bergamaschi et al., 2010). É preciso um olhar diferenciado para que se possa ter êxito ao se trabalhar com estas crianças que esperam no professor o espelho do incentivo para que tenham condições de dar continuidade aos seus estudos, ainda que para isso seja necessário deixar o espaço em que habitam o que, em geral, é muito difícil para a realidade em que vivem.

PROBLEMAS NO EMBATE ENTRE A LÍNGUA MATERNA E A SEGUNDA LÍNGUA

Diante dos estudos de linguistas conceituados como Geraldi (1984, 1996), Luft (1985), Possenti (1996) e Marcuschi (1997) dentre outros, apontam que existem contradições no ensino de língua portuguesa. Esta complexidade é tamanha que o filósofo russo Mikhail M. Bakhtin já apontava há muito tempo os aspectos sociais, a estrutura da enunciação, salientando que quanto mais forte e organizada a coletividade na comunidade na qual o indivíduo se inspira, mais desigual e complexo será o seu mundo interior (Bakhtin, 2011).

Devido a esta complexidade, acredita-se que ainda não há um consenso por parte de pedagogos e também de técnicos da área da educação, o que complica em muito o ensino da língua dos “brancos” para as crianças em comunidades indígenas. É necessário que se encontre, inicialmente, uma prática eficaz para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para depois ser levada até outras localidades em que será apresentada não como a primeira, mas a segunda língua a ser ensinada aos povos nativos em aldeias. Como afirma Santos (2004), eliminar os conflitos existentes em nosso idioma antes de levá-lo a ser ensinado para outros povos.

Esta é a grande problemática de toda língua dominante. Em geral, ela não leva em consideração as variantes linguísticas existentes em cada sociedade e para conseguir o domínio é justamente pela língua que ela começa a demonstrar sua força coercitiva. A escola, como sempre, representa esse poder dominante e tende a reproduzir exatamente as diretrizes estipuladas pelas Secretarias de Educação, sob

pena de serem punidas administrativamente caso não venham cumprir com as determinações impostas. Quando a criança começa a participar da comunidade acadêmica, tem-se o início de uma tendência de desvalorização de toda a sua riqueza cultural. Há um apagamento de tudo o que ele traz e a desconstrução do ser para o nascimento de um novo sujeito, nos moldes da sociedade considerada “letrada”, começa a ser construída no espaço escolar que nem sempre corresponde a sua realidade em casa. As variantes linguísticas não são aceitas pela academia e quando elas aparecem na oralidade são imediatamente rechaçadas como “erradas” para que não sejam reproduzidas em sala de aula. O que aos olhos dos linguistas é inadmissível, pois a ideia é a comunicação e ela acontece de variadas formas tanto no espaço em que a criança vive como também nas salas de aula.

Uma sociedade monolíngue tem suas complicações. Ela se observa tanto em questões políticas quanto econômicas. Se por um lado existe a crença de que é possível mantê-la, por outro as perdas culturais são muito grandes. A escola deveria ser o espaço onde os conflitos são dirimidos e assim se promove a harmonia entre os diferentes saberes, porém, na prática sabe-se que não é assim que funciona. Quando uma criança vem de uma região do país e apresenta uma variante linguística diferente dos demais estudantes de sala o professor já faz, quase que instantaneamente o apagamento dessa variante por entender que ela não é valorizada socialmente, imagine quando ele vai para uma comunidade indígena e mata toda a cultura local por não entender como ela funciona. Em geral, o que se espera é que a língua materna do professor prevaleça sobre as demais, pois ele entende que as demais não têm prestígio para serem mantidas no contexto de sala de aula.

Quando analisamos como a língua portuguesa é levada enquanto proposta de ensino, não percebemos que ela tem o objetivo da preservação da cultura do outro. Ao contrário, a ideia é que ela passa a ser a língua materna dos aprendizes. Isso nunca será possível, pois eles não nasceram inseridos na cultura do homem “branco”, portanto, por mais que se tente a sua raiz cultural, por mais que se tente apagá-la estará sempre adormecida dentro de cada uma das crianças inseridas nesse processo de aprendizagem.

Desde a Constituição Brasileira - CB - de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -, de 1996 tentam assegurar que a o ensino quando levado às comunidades indígenas seja feito de forma diferenciada. De acordo com as diretrizes estabelecidas pela CB e pela LDB, esta modalidade de ensino precisa ser específica e diferenciada e ao mesmo tempo intelectual e bilíngue (Brasil, 1988; 1996). As diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 1994) trazem a informação de que os povos indígenas têm o direito de aprender o português como segunda língua nas escolas, em suas modalidades oral e escrita.

Apesar destas tentativas de se corrigir estas diferenças culturais, o que se percebe é a existência de pouco empenho por parte daqueles que promovem a educação, no sentido de oferecer formação adequada

a esta realidade. Se nestes contextos especializados o aprendizado da língua portuguesa já gera tantos conflitos, que dirá em um espaço de ensino de uma sociedade indígena que não a reconhece como sua língua materna.

São muitas as comunidades de aldeias indígenas existentes no Brasil. Elas são bastante diferentes em suas formações. Algumas delas são monolíngues, enquanto existem outras bilíngues e, em ambos os casos, são elas que têm a língua indígena como materna, pois é nela que as crianças nascem e são, inicialmente, educadas. Amado (2011), aponta que na maioria das vezes essas comunidades indígenas usam a língua veicular na comunicação entre povos com línguas bastante distante.

Sobre este contexto, encontramos em Santos (2005):

[...] o que não se pode confundir ou esquecer é o fato de que o português como segunda língua não pode ser ensinado como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contato e, portanto, com maior domínio da língua nacional. A língua portuguesa é o veículo da cultura dominante e letrada, enquanto a língua indígena é a língua minoritária e ágrafa, características que precisam ser levadas em conta na preparação dos currículos e das aulas. (Santos, 2005).

Como aponta Santos (2005), ao levar o conhecimento das comunidades indígenas o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, deve-se observar as diferenças culturais existentes entre o português - a língua hegemônica - e a língua materna do índio, considerada minoritária. O fato de ela ser um idioma ágrafo já implica em ser menosprezado pelo homem “branco”. O que na maioria das vezes é menosprezado ou deixado de lado é que a história do estudo da linguagem demonstra que até meados do século XII era muito difícil encontrar algum registro escrito para o estudo da língua portuguesa. Então, o fato de a língua indígena ser ágrafa não deveria, ao menos em tese, representar um problema.

Amado (2008), ao descrever as condições dos profissionais da educação que são encaminhados para as aldeias com o objetivo de ensinar a língua portuguesa, vão sem nenhuma formação necessária a compreensão de como é a cultura e, assim, sem ao menos aprender a entender o funcionamento dela, ainda que não a aceite como a maneira de vida de seus estudantes:

[...] muitos dos professores não-índios enviados às aldeias para ensinar o português não estão preparados para o contato com um falante de outra língua materna e com uma cultura rica, porém muito diferente da sua. Dessa forma, ensinam o idioma como se fosse a primeira língua, com materiais e programas voltados ao ensino de gramática normativa. Além disso, muitos professores desconhecem que as culturas indígenas são culturas orais, ou seja, não têm tradição escrita, o que dificulta e muito o aprendizado da modalidade escrita do português padrão”. (Amado, 2008).

Tem-se então que o modelo de ensino adotado pelos professores, será o mesmo como se ele estivesse diante de uma plateia de sujeitos falantes que nasceram na cultura da língua portuguesa e não de outra completamente diferente em todos os sentidos e, portanto, dificilmente conseguirá obter resultados exitosos neste contexto de ensino-aprendizagem.

Os resultados desta modalidade de ensino não são nada animadores, pois os professores não conseguem compreender os estudantes e por sua vez, estes não conseguem compreender os ensinamentos

dos professores. Assim começa o processo de esvaziamento dos bancos escolares e eles perdem a oportunidade de serem alfabetizados na idade adequada (Amado, 2008).

Santos (2005), anuncia que o trabalho com o ensino de língua portuguesa em comunidades agrafas são muito mais complexos, pois esta é uma língua que se baseia na modalidade escrita para o ensino, o que para os estudantes nas comunidades indígenas não faz muito sentido, pois as crianças que têm acesso a língua portuguesa fora das aldeias estão em contato ininterrupto com a língua aprendida nas salas de aula e, assim, não há tanto estranhamento quando começam a entrar em contato com a nova modalidade da escrita acadêmica.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DE SEGUNDA LÍNGUA DO APRENDIZ

Para o filósofo da linguagem Mikhail M. Bakhtin (2011), um dos melhores mecanismos para o ensino-aprendizagem é a exposição dos estudantes ao maior número possível de gêneros textuais para que eles passem a conhecer as diferentes possibilidades de escrita de um mesmo tema. Esta é a proposta voltada para as escolas apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI – e que vê nos tipos textuais a possibilidade de o aluno ganhar intimidade com seu uso em diferentes situações. De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998):

[...] sempre que escrevemos alguma coisa que faz sentido, que tem um objetivo numa situação qualquer, estamos escrevendo um texto. O texto, independentemente de sua extensão, é, assim, uma unidade linguística, escrita, produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa (Brasil, 1998).

Enquanto exigência da escola, a produção escrita deve ser utilizada durante a produção textual, pois é um mecanismo encontrado para se registrar, de maneira formal, as produções desenvolvidas pelos estudantes, assim eles têm a oportunidade de registrar o que é apresentado na modalidade de estudo dos textos, de forma oral, em diferentes contextos trazidos pelos professores.

Existe uma variedade inesgotável de textos os quais podem ser trabalhados pelos estudantes e durante a apresentação deles em sala de aula com o professor, com uma boa formação de como trabalhá-los, apresenta aos estudantes não apenas a história que ele escolheu de um determinado autor, mas também incentiva os estudantes a contar suas narrativas de vida em seu cotidiano na aldeia, para depois pedir, inicialmente, textos curtos com histórias contadas por eles imitando o gênero que já entram em contato com ele. Como bem exemplifica o RCNEI (Brasil, 1998), o uso do gênero relato seria um bom ponto de partida para dar início a estas produções textuais.

O trabalho com o gênero relato propicia aos estudantes a possibilidade de relatar situações reais que acontecem no seu dia a dia. Eles podem contar sobre viagem realizadas de uma tribo para outra, da

aldeia para a escola, da toca para o riacho, sobre as festividades que acontecem ao longo do ano em sua rotina, acompanhamento dos mais velhos em pescarias e o que acontece nessas aventuras, oportunidades de participar das caçadas na mata, as crenças existentes na aldeia e determinadas situações do cotidiano na aldeia.

Esta é uma grande oportunidade que o professor tem de aliar o ensino-aprendizagem de sala de aula e também uma forma de explorar a cultura da aldeia em que ele se encontra. Em geral, as comunidades não são muito abertas para o diálogo com estranhos, especialmente se levar em consideração a diferença de gênero sexual em que determinadas comunidades indígenas tem todo um ritual a respeito da aproximação com pessoas de sexos diferentes. Estas situações precisam ser respeitadas, logo de início, se o professor pretender assegurar uma relação de confiança entre eles. Neste caso, a abordagem a partir dos textos do gênero relatos é uma grande oportunidade para que os estudantes tenham o interesse de se abrir e falar um pouco mais de si é para o professor um verdadeiro manancial de informações para conhecê-lo e melhor compreender sua cultura.

Não temos como pensar em fazer uso dos gêneros textuais como: Letra de canção, Carta pessoal, Carta do leitor, Adivinha, Gráfico, Campanha comunitária, Anúncio publicitário, Anúncio, Piada, Entrevista, Fábula, Ficha animal, Receita, Cardápio, Texto instrucional, Regras de brincadeira, Regras do jogo, Regras de convivência, Bilhete, Poema, Parlenda, Texto de opinião, Convite, Conto, Cronobiografia, Biografia, Crônica, Reportagem, Notícia, Charge, Trava-línguas, Verbete, Quadrinhas, Tirinhas, Histórias em quadrinhos, etc., sem que o professor tenha a devida formação para tal uso. Eles são todos muito bem vindos no processo de ensino, porém nenhum deles terá valor se não for trabalhado com o olhar diferenciado de que estão sendo utilizados em um contexto em que os estudantes não têm nenhuma familiaridade com eles e que os gêneros textuais, em geral, contados pelos seus familiares não têm a mesma configuração como será apresentado pelo professor no formato exigido pela academia e seguindo as normas do português padrão.

É preciso que o professor tenha sempre em mente que o aprendizado, o contato com os gêneros textuais não é um processo mecânico em que o estudante apenas aprende a decodificar os códigos existentes no texto durante a leitura. O letramento precisa ir além. O estudante precisa compreender que o que ele está em contato, durante seu processo de leitura, faz total sentido para a sua vida, sob pena de se tornar uma leitura chata, desestimulante e que, fatalmente, o levará ao desinteresse de continuar aprendendo.

Tudo passa pelo planejamento. Se o professor tem o compromisso de preparar bem as suas aulas, pesquisar, ter a humildade de reconhecer que não tem o domínio sobre essa nova modalidade de ensino e recorrer aos pares avançados que eventualmente já trabalham com este público, aos teóricos que escrevem

a respeito, aos estudiosos que experimentam ou que já experimentaram esta realidade as chances de sucesso nas aulas de língua portuguesa, tendem a aumentar.

As barreiras podem ser muitas, especialmente no início, porém os mecanismos para resolvê-los também são grandes. A busca pela alfabetização e, posterior, letramento crítico será sempre uma constante em cada nova aula ministrada. Assim a criação de textos, feita em sala de aula, pelos estudantes não podem ser desprezados, pois esta é a oportunidade que eles terão de contar suas narrativas mais brilhantes, pois estão em seu processo de autoria. Para D'Angelis (2002), o professor deve ter sempre o olhar de incentivador e propor aos estudantes que escrevam sobre suas preocupações cotidianas, seus prazeres e suas experiências.

A ESCRITA DA SEGUNDA LÍNGUA ENQUANTO LÍNGUA PORTUGUESA

Para as crianças indígenas que estão começando no mundo da escrita, de acordo com as normas da segunda língua que ele passa a entrar em contato não é tarefa das mais fáceis. Podemos estabelecer um paralelo entre uma criança que começa a ser alfabetizada em língua português e, sempre esteve em contato com esse idioma e de repente começa a aprender um outro idioma como o inglês, por exemplo.

Como os estudantes estão diante de um novo universo linguístico que até então não fazia parte de seu cotidiano na aldeia em que vivem, é natural que ele se sinta desconfortável e, também, não queira participar já de início das primeiras atividades, especialmente se exigir a escrita. Cabe ao professor um estudo aprofundado e minucioso para compreender o funcionamento da sua realidade de sala de aula em outro contexto de uma comunidade indígena. Um estudo com o objetivo de ouvir e gravar as narrativas das primeiras aulas é de fundamental importância, pois de posse desses dados, sem maiores compromissos de envolver a escrita, o professor começa a delinear como poderá desenvolver o seu trabalho de ensino-aprendizagem e quais as melhores abordagens poderão ser utilizadas em cada uma das turmas que terá sobre sua responsabilidade.

Ao iniciar o processo de produção escrita em um segundo idioma, língua portuguesa, é natural que as primeiras tentativas sejam uma verdadeiro mistura da língua materna com a que está aprendendo, pois o nosso cérebro tende a reconhecer, inicialmente, aquilo que nos é mais confortável. Quando aprendemos a língua portuguesa e em seguida um segundo idioma, o inglês, por exemplo e partimos para o aprendizado de um terceiro idioma a tendência é responder em inglês as perguntas que virão do terceiro idioma, pois a nossa mente tende a seguir o que já está consolidado.

Os nossos traços de fala sempre estarão presentes na escrita, logo, é natural que para qualquer aprendiz de uma nova língua ele se sinta confortável em demonstrar vestígios da língua na qual aprendeu a falar. Ela será sempre sua base de apoio na fala e, conseqüentemente, na escrita. Assim, é preciso considerar as possíveis interferências da língua indígena na construção dos enunciados que serão

apresentados enquanto produção textual. Eles não podem ser desprezados e precisam ser levados em consideração como parte do texto, pois se não houver incentivo e apontamento aos poucos, esses enganos deverão ser evitados em produções futuras, pois corre-se o risco de não haver mais estímulo para que eles continuem aprendendo. O professor e indianista D'Angelis conhece bem esta realidade e afirma que isso não desaparece de imediato e sim a partir de um longo processo de aplicação da mesma atividade para que ela venha a se consolidar: “noção semântica de ação múltipla (repetida ou recorrente) versus ação única” (D'Angelis 2004).

CONSIDERAÇÃO SOBRE AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

A partir destas análises bibliográficas, é possível uma lacuna muito grande que precisa ser corrigida no que se refere ao ensino de língua portuguesa como segunda e não como primeira língua em comunidades indígenas. Este é um erro crasso que ao ser colocado em prática não tem nenhum efeito prático e acaba levando os estudantes a se sentirem desestimulados a continuar aprendendo. É como querer exigir do estudante surdo que ele tenha a língua portuguesa como sendo a sua língua materna se em casa ele sempre utilizou a Libras.

A formação de professores com trabalhos muito bem definidos de como fazer a abordagem de ensino em espaços aos quais não refletem a realidade de um estudante que tem a língua portuguesa como língua materna é fundamental para que o professor tenha a sensibilidade de compreender o tempo de maturação necessária à aquisição da segunda língua que está ensinando.

Como apresentado, o trabalho com os gêneros textuais é uma das alternativas para que os estudantes comecem a se familiarizar com a nova modalidade de escrita e, sempre considerando tudo o que ele traz enquanto conhecimento cultural do contexto social em que se encontra inserido. É preciso uma seleção criteriosa na abordagem com estes textos levando em conta a idade e a série em que os estudantes se encontram, pois a depender das idades, os interesses apresentados são completamente diferentes.

O professor não pode perder de vista que o conhecimento linguístico e o cognitivo estão imbricados e um não pode ser dissociado do outro, logo essa relação entre ambos é de fundamental importância para o aprendizado escolar. Assim, é preciso assegurar que as crianças indígenas tenham contato simultâneo da aprendizagem oral associada à aprendizagem escrita.

Aspectos gramaticais precisam ser observados o tempo todo e o professor precisa encontrar mecanismos para demonstrar as diferenças existentes entre as línguas, pois elas nem sempre terão correspondência em ambas. Da mesma forma, como acontece com o aprendizado de qualquer outro idioma que não seja a língua portuguesa.

Espera-se que nossas considerações aqui apresentadas possam servir de reflexões sobre os caminhos a serem tomados por todos que fazem parte da educação, especialmente a indígena: Constituição Brasileira - CB -; Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas - RCNI -; Ministério da Educação e da Cultura - MEC -; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -; Fundação Nacional do Índio – FUNAI e Secretaria de Educação Estaduais, pois se a ideia é a integralização dos povos, esse processo passa pelo respeito à cultura do outro e não a tentativa de querer impor a que se é considerada como correta à cultura já existente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Amado RS (2008). O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas. Guavira Letras, Três Lagoas.
- Amado RS (2011). Aspectos interculturais e interlinguísticos no ensino do Português Língua Não-Materna em comunidades indígenas do Brasil. In: Teixeira M (orgs.) Novos Desafios no Ensino do Português. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico, 68-75p.
- Amado RS (2008). Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional. BRASA IX. New Orleans/LO, USA, 27-29.
- Bergamaschi MA et al. (2010). História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Dossiê: História, educação e interdisciplinaridade. Rev. Bras. Hist. 30(60): 1-21.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 de junho de 2021
- Brasil (1994). Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).
- Brasil (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 de junho de 2021.
- Brasil (1998). Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF.
- Bakhtin MM (2011). Estética da criação verbal; (prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra.) – 6ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Cohn C (2001). Culturas em Transformação os índios e a civilização. São Paulo em Perspectiva, 15(2): 1-7.
- D'Angelis WR (2002). Kaingang: Questões de língua e identidade. Liames – Línguas Indígenas Americanas. Campinas: IEL/Unicamp, 105-128p.


- D'Angelis WR (2004). Concordância verbal de número em Kaingang: algumas pistas. *Liames – Línguas Indígenas Americanas*. Campinas: IEL-Unicamp, 4(1), 71–81.
- Geraldi JW (1984). A prática de leitura de textos na escola. In: Geraldi JW (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste.
- Geraldi JW (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB; Mercado de Letras.
- Gomes DR (2018). Povos indígenas sem história: pesos teóricos e metodológicos da ausência. Almeida, V.(org.). *História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História*. Palmas/TO: EDUFT, 223-248.
- Luft CP (1985). *Língua & Liberdade o Gigolô das Palavras*.
- Marcuschi LA (1997). A concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, nº 30.
- Medeiros EA. (2018). O Ensino de História dos Índios do Piauí. Almeida, V.(org.). *História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História*. Palmas/TO: EDUFT, 249-272.
- Possenti S (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Santos JS (2004). Letramento, variação linguística e ensino de português. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, 5(1): 119-134.
- Santos LA (2005). Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Cuiabá, 4: 149-164.

Reflexões sobre os Dilemas da Educação Superior Contemporânea

Recebido em: 15/07/2021


Aceito em: 20/07/2021

 10.46420/9786588319857cap3


Elis Milena Ferreira Carmo Ramos¹ 

Juliana Miranda de Oliveira Carvalho² 

Kátia Regina Gomes Bruno³ 

Tainná Silvério de Oliveira⁴ 

Silvia Sidnéia da Silva⁵ 

Edilson Carlos Caritá⁶ 

INTRODUÇÃO

A educação superior expandiu-se consideravelmente nas últimas décadas, vários foram os movimentos e as ações que contribuíram para essa pluralização, como por exemplo, alterações nos processos regulatórios, programas governamentais, avanços tecnológicos, implantação da modalidade de educação a distância, entre outros. Entretanto, os docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas vivenciam dificuldades com os estudantes quanto ao processo ensino-aprendizagem, o que impacta na formação dos mesmos, principalmente no que se refere à aquisição de habilidades e competências.

A docência, seja no ensino básico ou no superior, pode ser classificada como uma atividade que se revela uma prática indiscutivelmente cansativa, tanto física quanto mentalmente. Quando se pensa no ensino superior esses desgastes chegam a ser ainda maiores, mais complexos, uma vez que se exige uma prática ainda mais pontual, considerando que estão se compondo futuros profissionais que logo estarão inseridos no mercado de trabalho (Pacheco et al., 2020).

Buss et al. (2017) citam que é comum percebermos professores exaustos e sem ânimo, é possível identificar em seus diálogos e gestos uma aguda carga de pessimismo e elevado estresse que terminam por afetar significativamente sua saúde, sua personalidade e sua prática. Concomitantemente, os estudantes não aprendem e observam-se, raramente, turmas motivadas e interessadas em participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. Enquanto isso, a sociedade também se manifesta insatisfeita, pois constata

¹ Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA.

² Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP.

³ Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA.

⁴ Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA.

⁵ Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP.

⁶ Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP.

* Autor correspondente: ecarita@unaerp.br

que o egresso da educação básica não está preparado para o mercado de trabalho, para a continuidade dos estudos e para atividades criativas e empreendedoras – competências essenciais para os profissionais do século XXI.

Autores como Cecy et al. (2010) contextualizam que invariavelmente, os docentes referem que os estudantes estão despreparados para frequentar um curso superior ou são imaturos para tal. Mas, após uma avaliação crítica, pode-se afirmar que apenas são diferentes, pois tais educandos possuem culturas distintas das gerações de mestres. Os alunos contemporâneos vivem numa sociedade imediatista, dinâmica e apoiada demasiadamente em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Oliveira (2020) afirma que na atualidade os jovens estão sendo inseridos num mercado competitivo, em que habilidades e problemas reais devem ser solucionados com rapidez e precisão. Para tanto, o aprendizado em sala de aula deve ser pautado em desafios reais, principalmente quando essas atividades envolvem a tecnologia, tendo em vista que o mercado de trabalho no século XXI requer profissionais com a habilidade para resolver problemas.

Não somente pelos motivos supracitados, no ensino superior, diversos são os desafios encontrados para o alcance do aprendizado de qualidade, de modo que cada acadêmico adquira competências inerentes à profissão almejada, são dilemas que vêm de um passado e ainda desafiam educadores e educandos.

O objetivo deste estudo é refletir sobre os contextos dubitativos presentes na educação superior contemporânea brasileira.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de estudo exploratório-descritivo, realizado com abordagem metodológica qualitativa realizado por meio de grupo focal.

O grupo focal é um método de entrevistas com grupos, baseado na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo), a partir de um grupo de participantes selecionados. Por meio dele busca-se coletar informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (Kitzinger, 2000).

A metodologia de grupo focal foi utilizada porque propicia a interação entre os sujeitos e o pesquisador e, assim, se torna facilitada a formulação das categorias de análise.

O grupo focal foi constituído por uma amostra intencional, composto por 05 docentes do ensino superior, sendo 04 da área da saúde e 01 de exatas, atuantes nas regiões Sudeste e Norte do país.

As reuniões ocorreram por videoconferência com a ferramenta Google Meet e foram gravadas no Google Drive, com autorização dos presentes.

Para a análise do conteúdo das gravações utilizou-se a metodologia descrita por Freire (1990), que se insere no conjunto das abordagens qualitativas. “A investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos” (Minayo, 1998, p. 101).

Minayo (1998), afirma que

por meio de uma temática verifica-se o universo vocabular dos sujeitos, a forma como vivem suas experiências, os hábitos e costumes, favorecendo dessa forma a compreensão de suas realidades. A participação ativa no processo de investigação, favorece análise do material.

O tópico discutido na primeira reunião foi o perfil comportamental dos estudantes do ensino superior contemporâneo e suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem. No início deste encontro, o mediador esclareceu aos participantes que não existiriam questões norteadoras, os mesmos deveriam discorrer sobre o perfil dos estudantes do ensino superior e as dificuldades experienciadas por eles, na formação de seus alunos. Os relatos tiveram o objetivo de descrever as percepções dos participantes sobre os contextos citados.

De acordo com os contextos suscitados na primeira reunião, no segundo encontro os participantes expuseram ferramentas e metodologias de ensino que podem contribuir para atenuar os contextos dubitativos evidenciados, uma nuvem de palavras foi gerada a partir das discussões e, por fim, buscou-se contextualizar algumas das ferramentas e metodologias explicitadas na segunda reunião, pautando-se na literatura científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como conteúdo dos encontros, suscitou-se que atualmente os educandos utilizam “pouco as mãos”, a tecnologia trouxe rapidez e tudo ficou acelerado, minimizando discussões colaborativas e explicações minuciosas; observa-se que muitas vezes os alunos tiram foto da lousa preenchida pelos docentes ao invés de copiarem ou escreverem em blocos de anotações e cadernos, além de comumente usarem aplicativos. Porém, essas atitudes não favorecem ao exercício dos diferentes estilos de aprendizagem como, por exemplo, ouvir, interpretar e escrever.

Emergiu entre os presentes que os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem não contribuem para a formação, principalmente, nos níveis fundamental e médio, promovem turmas passivas que aguardam o material pronto e acreditam que o conhecimento está a um “clique” na Internet.

A utilização errônea das TIC está contribuindo para o *déficit* de aprendizagem de literatura e de cálculos aritméticos, as gerações contemporâneas que ocupam os bancos escolares nos diversos níveis, em sua maioria, possuem pouca autonomia de tomada de decisão – atitude não exercitada ao longo da infância e adolescência, pois são superprotegidos pelos pais, e mesmo cursando ensino superior, reiteradamente, apresentam-se dependentes.

Outro dilema explicitado é que as crianças e os jovens contemporâneos têm dificuldades de seguir processos, são imediatistas, acreditam que apertando-se botões o conhecimento e a aquisição das habilidades e competências ocorrerão instantaneamente, não valorizam os saberes implícitos dos docentes - construídos ao longo de um percurso teórico e prático, individualizado.

Os participantes citaram as dificuldades vivenciadas com os estudantes do ensino superior quanto a leitura, interpretação, escrita e realização de cálculos aritméticos; inferiram que não sabem resolver problemas, pois no decorrer do ensino fundamental e médio há, primordialmente, o exercício de memorização e não do raciocínio crítico, lógico e cognitivo.

Ainda em relação ao ensino fundamental e médio registrou-se o amparo da progressão automática ou quase automática (Conselho de classe), condição em que mesmo sem possuir os conhecimentos, as habilidades e competências o estudante vai progredindo ao longo do seu processo ensino-aprendizagem, criando-se o preceito de que se ficarem sentadas e passivas estão aprendendo e que, dessa forma, se adquire conhecimentos.

Ao final do primeiro encontro, os participantes do grupo focal evidenciaram que os principais dilemas vivenciados por eles, na educação superior contemporânea, são a passividade dos estudantes, o imediatismo – provocado principalmente pelo uso excessivo da TIC, e dificuldades na compreensão de texto e resolução de problemas.

No segundo encontro do grupo focal, os participantes debateram sobre ferramentas e metodologias que poderiam abrandar as dificuldades apresentadas na reunião anterior.

Na Figura 1 apresenta-se uma nuvem de palavras que foi gerada a partir da discussão e interação promovidas no grupo focal, podendo-se observar que prevaleceram como ferramentas e metodologias para apoiar o processo ensino-aprendizagem com estudantes do nível superior, o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação, de Metodologias Ativas, da Problematização, da Gamificação, de Rubricas e da Aprendizagem Baseada em Desafios, sendo utilizadas as Taxonomias para o planejamento e avaliação, principalmente, a Taxonomia de Bloom e as Rubricas.



Figura 1. Nuvem de palavras gerada a partir das discussões do segundo encontro do grupo focal. Fonte: Autoria Própria.

Iniciamos a busca na literatura com a contextualização de metodologias ativas, citando a metodologia da problematização, vastamente utilizada na formação de profissionais da área da saúde e a aprendizagem baseada em desafios, mais comumente usada na formação de profissionais da área de Exatas, tendo como ferramentas as Tecnologias da Informação e Comunicação e a Gamificação.

De acordo com Cecy et al. (2010), pode-se definir metodologias ativas como:

processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema, caso, construir e executar um projeto. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo. É um processo que estimula a autoprofundização e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aprendiz e, ao mesmo tempo oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações e apresentar soluções.

Destaca-se que a metodologia problematizadora fundamenta-se no referencial teórico de Paulo Freire, cuja concepção é baseada em uma educação libertadora, dialógica, conscientizadora, transformadora e crítica, em que os problemas partem de uma realidade (Macedo et al., 2018).

Estas propostas fazem com que os acadêmicos se tornem mais participativos, e a partir da contextualização assumam o protagonismo como construtores dos saberes, fazendo com que o professor - que antes era o detentor do conhecimento, passe a ser o mediador na relação docente e discente. Segundo Lino et al. (2017), a educação problematizadora serve à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade.

Assim, na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o docente apresenta uma simulação realística elaborada por profissionais na área do conhecimento, com temas fundamentais que oportunizam o preparo do estudante para atuar na vida profissional. Os temas relacionados ao problema são estudados individual ou coletivamente e são discutidos no grupo (Macedo et al., 2018).

Desse modo, o docente despertará no estudante o sentimento de que ele é capaz de resolver as questões, a partir da pesquisa. Com isto, a proposta proporciona que o estudante empregue os conhecimentos adquiridos de forma ampliada, minimizando a ocorrência de uma educação fragmentada.

Porém, devido a escassas publicações sobre metodologia da problematização para planejar a ação pedagógica e o uso excessivo de outras técnicas que não caracterizam o método, há necessidade de estudos que qualifiquem o docente no emprego das metodologias ativas (Macedo et al., 2018).

Para Leal et al. (2018), as metodologias ativas surgem como abordagem transformadora, configurando-se como desafio na reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, das diferentes áreas do saber, tendo em vista que no Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) sinalizam para maior comprometimento com a realidade social concreta, como objeto essencial da formação na graduação.

Um método para se implementar a problematização é o uso do Arco de Charles de Maguerez, pois apresenta-se relevante para despertar a curiosidade dos estudantes. A Metodologia da Problematização por meio do Arco de Maguerez pauta-se no esquema do arco elaborado por Charles Maguerez (1970), à época, estruturado para a alfabetização de adultos (Colombo et al., 2007).

Bessa et al. (2017) citam que a metodologia da problematização com o Arco de Maguerez pode ir além de uma metodologia ativa, pode ser considerada uma alternativa de ensino reflexivo e construtivo, apresentando um referencial teórico-metodológico que pode ajudar o professor no seu trabalho com o conhecimento teórico-prático, que se complementa com a transformação da realidade.

Bordenave et al. (1982) *apud* Soares (2021), explicam que o Arco de Maguerez contempla cinco etapas, sendo: I) Observação da realidade (identifica o recorte da realidade a ser observada, elege a forma de observação, realiza a observação e registra as observações, por fim analisa seu conteúdo problematizando); II) Pontos-chave (identifica possíveis fatores e possível determinantes relacionados aos problemas e redige uma reflexão, analisa a reflexão captando os vários aspectos envolvidos no problema); III) Teorização (elege a forma de estudar cada ponto chave, prepara os instrumentos de coleta de informação e testa os instrumentos, conclui a função do problema); IV) Hipótese de Solução (elabora as hipóteses de soluções para o problema, com base na teorização e etapas anteriores, usa criatividade para encontrar novas ações) e V) Aplicação à realidade (analisa a aplicabilidade das hipóteses, planeja as execuções de ações pelas quais promete e coloca em prática, registra todo o processo, analisando os resultados, quando possível).

A segunda metodologia ativa apresentada neste estudo é a Aprendizagem Baseada em Desafios, originalmente *Challenger Based Learning* (CBL), é um método ou abordagem em que o centro da atividade é o aluno, caracterizando-se, portanto, como ator principal da atividade proposta. Nessa abordagem o discente fica exposto a resolver um problema, ele é quem potencialmente identifica o problema e escolhe a forma de resolver tal desafio; seja de forma individual ou grupal. Nessa metodologia ativa as vertentes do aprender passeiam por três traços: o que o aluno quer aprender, o conteúdo proposto e o necessário para aprender (Santos, 2016).

Para melhor compreensão do que seja essa abordagem, Santos (2016) traz uma demonstração discorrendo de forma histórica, como essa abordagem se operacionaliza na prática. O autor inicia contextualizando as primeiras experiências de introdução desta metodologia no ano de 2008, com o *Apple Classrooms of Tomorrow*, que a partir desse momento, traz outros elementos que exemplificam tal abordagem, como observados no Quadro 1.

Para o autor, essa abordagem se encaixa no modelo da escola do século XXI, uma vez que os acadêmicos devem ser estimulados a uma forma de aprendizado que requer raciocínio crítico, criatividade, envolvimento e traga arcabouços que contemplem a disponibilidades das novas tecnologias e, ao mesmo

tempo, promova o engajamento com atividade aplicada, surgindo assim um aprendizado que se fixa, não apenas memorização.

Quadro 1. Elementos da abordagem da Aprendizagem Baseada em Desafios. Fonte: Santos (2016).

Princípio	Descrição
Entender as habilidades do século 21	Estabelece uma linha base onde educadores, estudantes e comunidade devem ser ensinados sobre as habilidades do século 21 que os estudantes precisam adquirir para ter sucesso.
Currículo aplicado	Oferece uma visão inovadora sobre o tipo de ambiente de aprendizado que deve ser proporcionado para esta geração de estudantes. Onde estudantes precisam ser engajados em contextos relevantes de abordagem baseada em problemas e abordagem baseadas em projetos.
Avaliação informativa	Identifica novos tipos de sistemas para avaliação devido a um papel de independência que os estudantes tem que tomar e em como monitorar e ajustar o aprendizado.
Cultura de inovação	Criar uma cultura que suporta e reforça o uso de inovação para o aprendizado dos estudantes.
Conexão social e emocional	Prover um reconhecimento apropriado de forma pessoal e profissional, onde cada estudante deve ter uma conexão clara com propósito com o ambiente da escola.
Acesso a tecnologia	Prover acesso 24 por 7 aos ambientes de aprendizado, informação, recursos e tecnologias necessárias para o engajamento e apropriação da pesquisa e resultados a serem obtidos e publicados.

A Aprendizagem Baseada em Desafios é uma abordagem multidisciplinar de ensinagem, em que os educandos utilizam tecnologias cotidianas como métodos e instrumentos para resolver problemas reais. Com foco no enfrentamento de desafios locais e globais, o contexto permite que os envolvidos adquiram conhecimentos de diferentes áreas, desenvolvendo, assim, um processo de aprendizado multidisciplinar que será permanente na vida profissional (Nichols et al., 2016).

Caritá et al. (2020) afirmam que o uso de metodologias ativas favorece o aprendizado do aluno ao incentivá-lo a participar do processo ensino-aprendizagem, de forma autônoma e ativa, condições que o coloca na posição de responsável pela construção de conhecimentos, portanto, a Aprendizagem Baseada em Desafios é uma ferramenta relevante neste processo, pois contribui na efetivação de competências essenciais ao futuro profissional.

Impossível negar que a TIC foi inserida de modo definitivo em todos os aspectos da vida do ser humano, alterando a forma de ser, estar, sentir e pensar sobre o mundo. A tecnologia tornou-se um elemento central da atividade humana, atravessando todas as dimensões do homem.

Souza (2016) afirma que a TIC é um conjunto de atividades e soluções providas por recursos de computação que objetivam o acesso e ao uso das informações para auxiliar a tomada de decisões. Para que haja sucesso no uso do recurso é necessário utilizá-lo de maneira adequada, tornando essas informações um diferencial.

Ferreira et al. (2018) apontam que nativo digital é o rótulo utilizado para categorizar a geração nascida na virada do milênio e criada com a presença de habilidades inatas no domínio das TIC. Com o avanço da tecnologia, as máquinas que antes eram gigantes tornam-se computadores cada vez menores, mais poderosos e confiáveis; sendo que esse avanço que permitiu a popularização de larga escala e o uso mais acessível de crianças e jovens.

Em função desse encontro, as TIC na educação estão sendo cada vez mais cotidianas e vem sendo utilizadas como recursos complementares e/ou principais.

As TIC são ferramentas relevantes que podem ser associadas ao processo ensino-aprendizagem, pois ampliam as possibilidades pedagógicas e facilitam o armazenamento, a distribuição e o acesso às informações que independem do local onde o professor e o aluno se encontram. Contudo, isso não significa que o docente precisa abandonar as metodologias tradicionais, mas sim incorporar essas novas ferramentas que facilitam e enriquecem o aprendizado. Neste século, o perfil do aluno e as demandas do mercado de trabalho estão mudando diariamente (Souza, 2016).

Na mesma direção, Miranda (2016) afirma que a introdução de novos meios tecnológicos no ensino produz efeitos positivos na aprendizagem, uma vez que os novos recursos podem modificar o modo com os quais os professores estão habituados a ensinar e a forma que os alunos estão acostumados a aprender. “Considera-se também que novos programas, métodos e currículos são a senha que garante uma melhor aprendizagem” (Miranda, 2016).

Martins (2017) cita que a inserção de recursos tecnológicos na educação impõe mudanças nos métodos de trabalho dos professores, que gera alterações no funcionamento das instituições educativas e no próprio sistema educacional. Portanto, para o docente é fundamental a inclusão das TIC no processo ensino-aprendizagem, com seu uso de forma responsável, planejado e estrategicamente adequado aos objetivos que o educador deseja alcançar com os seus alunos.

O professor pode continuar interagindo com o aluno, por meio de texto para leituras complementares ou até mesmo por exercícios, só que com o auxílio da Internet, contribuindo com a motivação dos alunos por meio das tecnologias de aprendizagem (Souza, 2016).

Martins (2017) destaca ainda que o docente precisa ter consciência que é a educação que deve ditar as regras, a tecnologia é apenas o meio e a ferramenta da prática pedagógica, não devendo constituir-se o centro das atenções. As práticas docentes devem valorizar os processos de interação, cooperação e colaboração, delimitando nitidamente o papel do aluno e do professor na sala de aula.

O uso da TIC como um instrumento didático, contribui para auxiliar professores a transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar de forma criativa e dinâmica, favorecendo que os alunos façam novas descobertas e investigações, promovendo o diálogo; enquanto o aluno pode se sentir mais motivado com sua aprendizagem (Martins, 2017).

Como já citado, atualmente, o docente vem sendo desafiado a se (re)inventar diariamente em suas atividades, particularmente, devido as chamadas “Geração Z” - aquelas pessoas nascidas entre 1995 e 2010, e “Geração Alpha” - nascidas a partir de 2010, não se satisfazerem em apenas receber conhecimento, mas precisam vivenciar e experimentar Rifkin (2010) *apud* Tolomei (2017). Para isso, esses jovens utilizam de tecnologias, como computador, videogames e *tablet*. Os nativos digitais compõem uma geração que cresceu juntamente com a revolução digital e os jogos eletrônicos, utilizados como lazer, e são parte integrante da construção de sua cultura (Tolomei, 2017).

Assim, surge a necessidade que novas metodologias sejam adotadas com o propósito de cativar os jovens, colocando-os como protagonistas no processo ensino-aprendizagem; fazendo com que os estudantes participem ativamente de sua jornada educativa e, um desses caminhos, é a gamificação.

A literatura aponta que os jogos incentivam o desempenho ativo dos alunos no processo ensino-aprendizagem, apoiando a aprendizagem ativa, a aprendizagem experiencial e a aprendizagem baseada em problemas (Oblinger, 2004). Entretanto, o termo gamificação não está relacionado ao ato de jogar. O principal ponto é atingir o objetivo usando lições aprendidas, a partir dos jogos e não os jogando propriamente (Raguze et al., 2016).

A gamificação pode ser aplicada a qualquer atividade em que é necessário estimular o comportamento do indivíduo, pode ser utilizada para motivar e engajar o aluno a ser mais participativo e aumentar sua relação com seus pares. Ao trabalhar com pontuações e níveis de experiência, o usuário é instigado a buscar atividades a fim de cumprir metas e atingir objetivos. Esses fatores dialogam entre si, aumentando o senso de socialização e colaboração, sem contar o aumento de *feedback* contínuo, proporcionando a noção do progresso em uma atividade realizada durante o processo ensino-aprendizagem Klock et al. (2014) *apud* Tolomei (2017).

Tourinho Filho (2020) cita que para o processo de gamificação ter sucesso são necessários três pilares - aprender com o erro, protagonismo e engajamento:

- Aprender com o erro: o jogador não deve ser punido por não conseguir acertar de primeira. O erro deve ser visto como uma oportunidade de aprendizado. Ao invés de perguntar: “Você sabe a resposta certa?”, devemos perguntar: “Você consegue encontrar uma maneira de solucionar este problema?”.
- Protagonismo: é a sensação percebida pelo jogador de que as suas ações influenciam diretamente no resultado final, ou seja, entender que ele está no controle e é capaz de alterar o rumo de sua vida futura, mudar seus hábitos e decisões atuais.
- Engajamento: é a não obrigatoriedade na participação de um processo, base da espontaneidade de engajamento em qualquer atividade. Nenhum processo gamificado alcançará o sucesso se os jogadores não quiserem realizar voluntariamente.

Um dos pontos importantes da gamificação no processo ensino-aprendizagem é o seu benefício para a motivação, engajamento e participação dos alunos em atividades. Por meio da gamificação, os indivíduos são mais facilmente engajados, sociabilizados, motivados e tornam-se mais abertos à aprendizagem de um modo mais eficiente (Vianna et al., 2013).

Os aspectos dos jogos são significantes para a aprendizagem. Aspectos como a repetição de experimentos, ciclos rápidos de resposta, níveis de dificuldade crescente, possibilidades de caminhos e recompensa desempenham importantes papéis na aprendizagem (Li et al., 2012).

Existem, ainda, outros princípios de aprendizagem que os jogos desenvolvem como a identidade, interação, produção, riscos, problemas, desafios e consolidação (Gee, 2009). Liu et al. (2011) apud Orlandi et al. (2018) sinalizam que a gamificação incentiva o aluno a ter comportamentos de jogador: foco nas tarefas em mãos, realização de várias tarefas sob pressão, trabalhar mais sem descontentamento e sempre poder tentar novamente quando falhar.

Mesmo que o uso da gamificação esteja relativamente no início no campo da Educação e necessite de mais estudos, essa nova ferramenta pode se tornar grande aliada no engajamento e na motivação dos alunos de cursos mediados por tecnologias e presenciais.

Os jovens estão conectados ao meio digital e os profissionais da educação precisam utilizar ferramentas virtuais para motivá-los em relação a ensinagem e promover a inclusão dos mesmos neste processo. Nesse sentido, a gamificação não é uma solução fácil e absoluta para resolver todos os problemas, mas pode ser uma aliada no processo (Raguze et al., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças ocorridas na educação nas últimas décadas ainda não foram suficientes para mitigar dilemas históricos, as dificuldades são as mesmas de norte a sul do país, o progresso contínuo durante o ensino fundamental e médio, as metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem, a ausência de autonomia e o uso incorreto da TIC fazem que os estudantes cheguem ao ensino superior com diferentes conflitos em relação ao processo ensino-aprendizagem, o que propicia desgastes de docentes e discentes na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Como estratégias para atenuar os dilemas evidenciados entende-se que as instituições de ensino superior e os docentes desse nível educacional devem utilizar metodologias e recursos didático-pedagógicos que estimulem o aluno a aprender a aprender, especialmente, com o uso de metodologias ativas, a saber: a problematização, a aprendizagem baseada em desafio e ferramentas educacionais digitais, as TIC, tal como objetos de aprendizagem e a gamificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Bessa S et al. (2017). Metodologia da Problematização no curso de pedagogia: um relato de experiência. *Revista Profissão Docente*, 17(37): 102-114.
- Buss CS et al. (2017). O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. *Revista Thema*, 14(3): 122-131.
- Caritá EC et al. (2020). Aprendizagem Baseada em Desafios aplicada em um curso de Engenharia de Computação. XLVIII Congresso Brasileiro em Engenharia e III Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da ABENGE.
- Cecy C et al. (2010). Metodologias Ativas: aplicações e vivências em educação farmacêutica. Brasília: Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico e Bioquímico.
- Colombo AA et al. (2007). A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 28(2):121-146.
- Freire P (1990). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. Brandão CR (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense. 34-37p.
- Ferreira GMS et al. (2018). TIC na educação: ambientes pessoais de aprendizagem nas perspectivas e práticas de jovens. *Educação e Pesquisa*, 44: e153673.
- Gee JP (2009). Bons videogames e boa aprendizagem. *Revista Perspectiva: Dossiê - Educação, comunicação e tecnologia*, 27(1): 167-178.
- Kitzinger J (2000). Focus groups with users and providers of health care. Pope C, Mays N (org.). *Qualitative research in health care*. 2. ed. London: BMJ Books.
- Leal LB et al. (2018). Método ativo problematizador como estratégia para formação em saúde. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, 12(4): 1139-1143.
- Grossman T et al. (2012). Gamicad: a gamified tutorial system for first time autocad users. *ACM Symposium on User Interface Software & Technology*. Disponível em: <<https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2380116.2380131>>. Acesso em: 08/06/2021.
- Lino MM et al. (2017). Educação problematizadora em um espaço corporativo: possibilidades desenvolvidas por uma equipe de saúde e segurança do trabalho. *Texto & Contexto Enfermagem*, 26(3): e0820016.
- Macedo KDS et al. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. *Escola Anna Nery*, 22(3): e20170435.
- Martins VL (2017). Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e Educação. *Revista Intraciência*, 13(1): 1-11.
- Miranda GL (2016). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 3:41-50.


- Minayo CS (1998). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Nichols M et al. (2016). Challenge Based Learner: user guide. Redwood City, CA. Disponível em: <https://www.challengebasedlearning.org/wp-content/uploads/2019/02/CBL_Guide2016.pdf>. Acesso em: 30/06/2021.
- Oblinger DG (2004). The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8: 1-18.
- Oliveira HB (2020). Um método para gestão ágil do aprendizado baseado em Scrum: um estudo de caso em um contexto CBL. Atena repositório digital da UFPE. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40111>>. Acesso em: 17/06/2021.
- Orlandi TRC et al. (2018). Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. *Biblios*, 70: 17-30.
- Pacheco CJ et al. (2020). Conhecimento e aprendizagem na educação superior: desafios curriculares e pedagógicos no século XXI. *Revista Diálogo Educacional*, 20(65): 528-557.
- Raguze T et al. (2016). Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem. *Gamepad – Seminário de Games e Tecnologia*. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/7fe3e6be-385f-4e8b-96e4-933a0e63874f/Gamificac%C2%B8a~o%20aplicada%20a%20ambientes%20de%20Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 08/06/2021.
- Santos AR (2016). Um método de aprendizagem baseada em desafios: um estudo de caso em ambientes de desenvolvimento de aplicativos. Faculdade de Informática Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Tese), Porto Alegre. 179p.
- Soares RG (2021). Formação profissional docente e metodologia ativas: uma pesquisa-ação com base na problematização. Universidade Federal do Pampa (Dissertação), Uruguaiana. 116p.
- Souza LC (2016). A TIC na Educação: uma grande aliada no aumento da aprendizagem no Brasil. *Revista Eixo*, 5(1):19-25.
- Tolomei BV (2017). A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. *Ead em Foco: Revista Científica de Educação a Distância*, 7(2): 145-156.
- Tourinho Filho H (2020). Gamificação no ensino superior: o erro como ferramenta de aprendizado. *Jornal da USP*. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/gamificacao-no-ensino-superior-o-erro-como-ferramenta-de-aprendizado/>>. Acesso em: 10/06/2021.
- Vianna Y et al. (2013). *Gamification Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos*. Rio de Janeiro: Mjv Press. 118 p.

Inclusão e acessibilidade na educação: uma experiência de interação interinstitucional no DF

Recebido em: 18/07/2021

Aceito em: 22/07/2021

 10.46420/9786588319857cap4

Queila Pahim da Silva^{1*} 

Maria Cristina Mesquita da Silva² 

INTRODUÇÃO

Inúmeros são os desafios e dilemas presentes na educação brasileira. Um deles refere-se à inclusão e acessibilidade às crianças, jovens e adultos com necessidades específicas de escolarização e preparação para o mercado de trabalho.

Considerando a demanda de pessoas com deficiência (pcd) ou com necessidades específicas às escolas e profissionalização e o fortalecimento da educação inclusiva advindo dos movimentos sociais e de normativos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, as instituições de ensino têm se preparado para receber e acolher este público.

A rede federal de educação, ciência e tecnologia, por meio dos Institutos Federais de Educação (IFs), tem desenvolvido várias iniciativas em prol à acessibilidade e inclusão de pcdds, como a institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) também preocupada com esse público e visando oferecer ele uma assistência de qualidade, implantou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais para as escolas públicas brasileiras.

O projeto de extensão “Celeiro de Projetos IFB” foi desenvolvido no intuito de promover atividades pedagógico-profissionalizantes em prol do envolvimento dos estudantes atendidos em ambos espaços escolares e incentivar a socialização entre estudantes com e sem deficiência, por meio de oficinas de artesanato e tarde de jogos de tabuleiro.

Sob a supervisão de uma das autoras, professora do IFB e coordenadora do NAPNE, campus Brasília, no ano de 2016, o Projeto teve a participação de a) vários discentes do curso técnico subsequente e tecnólogo em Eventos, b) comunidade externa às instituições, c) servidores do campus Brasília, d)

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Brasília.

² Analista em C&T na Capes/MEC. Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

* Autora correspondente: quepahim@gmail.com

professores responsáveis pela sala de recursos do Centro de Ensino Médio (CEM) 01 do Paranoá e, e) alunos acompanhados nesse espaço. As oficinas e atividades foram desenvolvidas durante os 5 meses de execução do Projeto e foram organizadas pelos discentes bolsistas da proposta, buscando sempre aliar os conteúdos abordados nos componentes curriculares do curso, como sustentabilidade; alimentos e bebidas; decoração, relações interpessoais, ética e planejamento de eventos.

No intuito de apresentar o relato de experiência da execução deste Projeto, iremos apresentar neste capítulo, esta introdução, o referencial teórico abordando alguns dos principais marcos da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo e a importância do papel social da escola, bem como a instituição das salas de recursos e NAPNEs; seguido da metodologia; análise dos resultados alcançados, com descrição das atividades desenvolvidas no projeto; considerações finais e por fim, as referências utilizadas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No contexto da Educação Inclusiva no Brasil, a partir da década de 1990 são propostos novos modelos com relação ao atendimento às pcds, principalmente com base em acordos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, tais como a Declaração de Jomtien, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990; e a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, no ano de 1994 (UNESCO, 1994).

A Declaração de Jomtien estabelece como o primeiro dos objetivos, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de toda e qualquer pessoa, prevendo que deve ser garantida a universalização do ensino, a melhoria de sua qualidade e a redução das desigualdades que venham a existir no processo de satisfação de tais necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem, como a leitura a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem, como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para que seja possível o desenvolvimento pleno das potencialidades, e da capacidade de viver e trabalhar dignamente e melhorar a qualidade de vida (UNESCO, 1990).

Nessa direção, em seu artigo 3º, Inciso 5, a Declaração de Jomtien preconiza que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Para Tezani (2008), foi a partir do marco da Declaração de Jomtien que o Brasil começou a tratar a educação especial “como parte integrante de uma proposta de educação para todos” comprometendo-se a promover uma transformação em seu sistema educacional, de modo a acolher a todos os estudantes com igualdade de condições. A autora destaca ainda que é a partir do momento em que o país se torna

signatário destas duas importantes declarações (Declaração de Jomtien e Declaração Salamanca) que são instituídas as premissas basilares das leis e demais diretrizes posteriores relativas ao tema no Brasil.

Em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a educação especial passou a ser compreendida também como inclusiva ao garantir o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando o AEE para este público como parte integrante do processo educacional e com função complementar e/ou suplementar à sua formação (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, em seu Art. 1º discorre sobre as diretrizes que regem a educação especial no país, estabelecendo a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” como a primeira de tais diretrizes. Identifica-se, igualmente, no referido Decreto, a previsão de apoio técnico e financeiro para as ações necessárias à tal garantia, dentre as quais, o artigo. 5º, § 2º dispõe:

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

[...]

II - implantação de salas de recursos multifuncionais; [...] (BRASIL, 2011). (Grifo Nosso)

Nota-se que tanto a previsão de apoio financeiro à implantação das salas de recursos, quanto a definição técnica destes espaços, como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011 artigo 5º, § 3º) constam do dispositivo legal.

Em cumprimento às determinações de apoio técnico e financeiro à implantação das salas de recursos, ou salas de recursos multifuncionais - SRM, o MEC divulgou que “[...] vem promovendo a implantação das SRM para oferecer apoio ao sistema de ensino regular em todas as suas etapas e modalidades (BRASIL, 2012).

As salas de recursos ocupam um papel de destaque nos debates referentes à educação inclusiva, dadas as suas características diferenciadas e a capacidade de apoiar o aprendizado dos alunos com deficiência ou necessidades específicas, na medida que estão adequadamente equipadas e com profissionais capacitados. Nesse sentido, Moretti e Corrêa (2009) afirmam que na perspectiva inclusiva a sala de recursos tornou-se muito importante, “pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”.

Sobre a função e a importância da sala de recursos, Arnal e Mori (2007) alertam para o fato de que elas só podem ser consideradas como instrumento de inclusão “[...] desde que consigam atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular”.

Em 2015, a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com a finalidade de “assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, **visando à sua inclusão social e cidadania.**” (BRASIL, 2015) (Grifo Nosso). Em seu artigo 27, a Lei mencionada preceitua que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O excerto destaca a educação inclusiva como um direito em todos os níveis educacionais, ao longo de toda a vida, cuja finalidade é alcançar o desenvolvimento de todos os talentos e habilidades. Merece destaque a equiparação apresentada pelo normativo dos talentos e habilidades, para os quais depreende-se ser necessário empreender esforços pedagógicos equivalentes. Assim, a escola inclusiva não tem um papel estritamente relacionado ao desenvolvimento intelectual e individual dos estudantes, cumprindo também uma função social.

Destacando a função social da escola, Dubet et al. (1997) reafirmam tal função como fundamental, embora permeada por tensões e contradições. Para os autores há, ao mesmo tempo nesta função um processo de socialização e subjetivação,

Os atores se socializam através de diversas aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de controlar sua experiência, na capacidade de dominar sua experiência, tornando-se, assim, os atores de sua educação. Neste sentido, toda educação é uma auto educação e não somente uma inculcação, ela é também um trabalho sobre si mesmo (Dubet et al., 1997).

Para Bueno (2001), a função social da escola ganha uma nova conotação na atualidade, pois

Se, em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no lócus privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuíam para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos.

É por meio da otimização da escola como esse espaço privilegiado de convivência, que se torna possível oportunizar o desenvolvimento dos estudantes em todos os aspectos, conforme preconiza a legislação que rege a educação inclusiva.

Entende-se, contudo, que a plena inclusão social dos estudantes requer das instituições e profissionais da educação esforços no sentido de dar cumprimento aos dispositivos legais, pois apesar de tais normativos estabelecerem o direito à educação inclusiva, a construção de um espaço educativo inclusivo é um processo lento, que se faz mediante conscientização e mudanças estruturais na cultura e na construção de uma nova postura pedagógica (Neve et al., 2019).

Nesse contexto, foram criados espaços que buscam atender e acolher ao estudante com deficiência e/ou necessidades específicas, assim como os estudantes que não possuem tais necessidades, tanto nas escolas estaduais e distritais e, o NAPNE, na rede federal de educação, ciência e tecnologia.

O NAPNE é um setor consultivo que responde pelas atividades de inclusão das pessoas com necessidades específicas no campus. A finalidade desse núcleo é promover a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais, de forma a promover a inclusão na educação profissional e tecnológica. A equipe é instituída por uma portaria da direção geral, sendo a coordenação, eleita, e os demais membros, voluntários. No IFB, o NAPNE foi estabelecido por meio da Resolução nº 24/2013, que regulamenta seu funcionamento e atribuições (BRASIL, 2013).

O mais recente normativo nacional instituído para a Educação Inclusiva no Brasil, foi o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Além da Educação Especial e Educação Inclusiva, já mencionadas na Política Nacional de Inclusão de 2008, ela regulamenta a educação bilíngue de surdos, e dentre as políticas, estabelece a política educacional equitativa, a inclusiva, e a de educação com aprendizado ao longo da vida. Ela também garante escolas e classes especializadas, escolas e classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas e planos de desenvolvimento individual e escolar (BRASIL, 2020).

As principais diferenças entre a Política de 2008 e esta, é que a de 2020 institui a educação e as classes bilíngues de surdos, como modalidades diferentes da educação especial, ao reconhecer a diferença linguística e cultural dos surdos, através do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua de instrução. A nova Política foi alvo de inúmeros protestos e notas de repúdio das associações e instituições de pcds, educadores, especialistas e conselhos de direitos. Isso porque, foi considerada por estes grupos, como uma violação à Constituição Federal, à Convenção de Salamanca, à Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão e ao Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 2014), uma vez que o Decreto oportuniza a família e ao educando o direito de escolher a alternativa educacional mais adequada às suas necessidades.

A polêmica centra-se na conquista do direito à educação de todos, com ou sem diferenças, na mesma escola, o que foi conquistado por lutas sociais. Dessa forma, a nova Política permite que voltemos atrás na separação entre os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dos demais alunos.

Apesar das divergências e embates com este novo regulamento, ações bem sucedidas de inclusão tem marcado nossas escolas, mostrando que inclusão e acessibilidade são possíveis.

Nesta perspectiva, apresentamos a seguir o relato de uma experiência positiva entre alunos com e sem deficiência de um curso técnico profissionalizante, com alunos com deficiência atendidos em uma

sala de recursos de um centro de ensino médio na Região Administrativa do Paranoá/DF. Compreende-se que para que se possa proporcionar um ambiente escolar realmente inclusivo, é necessário desenvolver programas educativos adequados, um currículo que abarque as necessidades educacionais e que possa viabilizar aos estudantes cooperar e colaborar com seus pares e com suas diversas comunidades (Santos et al., 2016). É neste sentido e partindo de tais pressupostos que as atividades relatadas neste estudo se inserem, posto que para além de promover o acolhimento dos estudantes com e sem deficiência, propõe-se a promover de forma dinâmica e contextualizada a sua interação com o meio e com o outro, viabilizando assim, a sua inclusão social.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS

Dado que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2001), e que cada pesquisa, dependendo do tema e do problema de estudo, segue um caminho específico (Zanella, 2011) este trabalho teve como abordagem a pesquisa qualitativa, uma vez que não se preocupa com a representatividade numérica e sim com o aprofundamento de um grupo social, que neste caso é um projeto de extensão desenvolvido por discentes de um curso técnico e que teve como público alvo estudantes com e sem deficiência de duas instituições de ensino e comunidade externa às escolas.

Para a coleta dos dados, utilizou-se da observação participante da professora coordenadora do projeto, mediante envolvimento e identificação da pesquisadora com as pessoas investigadas.

Trata-se de um relato de experiência vinculado ao projeto de extensão "Celeiro de Projetos IFB", desenvolvido por uma docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), 4 estudantes bolsistas do curso técnico em Eventos e uma estudante voluntária do curso tecnólogo em Eventos do IFB. Teve também a participação de 15 estudantes atendidos pela sala de recursos multifuncionais do CEM 01 Paranoá, 3 professoras responsáveis por esse espaço, 7 servidores do IFB, sendo 3 professores do ensino básico, técnico e tecnológico de diferentes cursos, 1 psicóloga, 2 pedagogas e 1 assistente de alunos e ainda 4 estudantes atendidos pelo Napne, campus Brasília e 11 pessoas da comunidade externa, que frequentaram ou auxiliaram as atividades, totalizando 46 participantes.

Foram 15 encontros semanais, que ocorreram alternadamente entre as instituições entre os meses de agosto a dezembro de 2016. O deslocamento foi feito através de transporte do IFB campus Brasília, tanto no sentido IFB - CEM 01 como CEM 01 - IFB. O projeto foi aprovado pelo edital nº 019/RIFB-PIPA 2016 e contou com R\$ 3.116, 73 para compra de material de consumo como tintas, telas, tecido, aventais, pincéis, EVA, panos de prato e confecção de banner e camisetas para identificação da equipe.

A motivação para criação dessa iniciativa, foi a convivência da docente em sala de aula e através do NAPNE, campus Brasília, com 3 estudantes do curso técnico subsequente em Eventos, que cursaram

o ensino médio no CEM 01 Paranoá e compartilhavam as atividades desenvolvidas na sala de recursos. Ciente dos pilares da educação profissional e tecnológica: ensino, pesquisa e extensão e da importância da socialização para o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, a docente estruturou a proposta, entrou em contato com os responsáveis pela escola do Paranoá e em busca de financiamento para a aquisição de materiais para as oficinas de artesanato, submeteu o projeto a um dos editais do IFB.

Foram selecionados 4 alunos bolsistas que tinham como responsabilidade idealizar, planejar e conduzir as oficinas. Os critérios de escolha foram comprometimento e sociabilidade em sala de aula, conhecimento sobre atividades manuais e entendimento sobre a importância das pessoas com deficiência ou com necessidades específicas na sociedade. Semanalmente a docente se reunia com a equipe a fim de avaliar a última atividade e organizar a próxima. Foi feito um cronograma de atividades dividido em 4 etapas. A primeira delas foi a visita ao CEM 01 do Paranoá para conhecer a escola, a sala de recursos e os alunos atendidos nela, bem como identificar suas potencialidades e necessidades específicas em relação à sociabilidade e motricidade e por último, foi feito a explicação e convite para participação no projeto.

A segunda etapa foi a visita dos alunos do CEM 01 ao IFB para conhecer o campus Brasília através do “IFB tour”. A visita foi mediada por um dos alunos atendidos pelo NAPNE e que havia estudado no CEM 01. Os visitantes tiveram a oportunidade de explorar espaços frequentados por alunos matriculados, como biblioteca, coordenação pedagógica, sala do NAPNE, registro acadêmico e coordenação de assistência estudantil. Em todos esses espaços, foram recebidos pelos responsáveis dos setores, que saudaram e explicaram sobre o funcionamento de seus departamentos. Foi feito também o reconhecimento das vias de acesso ao IFB, como linhas e paradas de ônibus. O objetivo dessa ação foi divulgar o IFB e mostrar que a instituição tem se preparado, ao menos minimamente, para receber pessoas com deficiência e caso viessem a estudar no campus, estariam familiarizados com os locais visitados.

A terceira etapa constituiu-se de 10 oficinas de artesanato e 2 exposições das peças nelas produzidas. As oficinas contemplaram confecção de pulseiras e colares com miçangas, pintura de telas, caixas decorativas e pano de prato, decupagem em caixas de madeira, produção de carteiras com caixa de leite e tecido, capas de caderno com EVA e fabricação de porta lápis com reutilização de latas de achocolatados e leite em pó. Durante esta etapa, houve duas exposições dos itens feitos, como na comemoração do CEM 01 realizada na própria escola e no evento de âmbito nacional, CONECTA IF, organizado anualmente pelo IFB e que reúne várias unidades da rede federal de educação profissional e tecnológica do Brasil. A Figura 1 representa a mostra dos utensílios confeccionados neste evento.



Figura 1. Mostra do Projeto Celeiro de Projetos no CONECTA IF. Fonte: As autoras.

A figura abaixo (Figura 2) traz a execução da oficina de carteiras feitas com produtos recicláveis, como caixas de leite. Esta oficina, assim como todas as demais, foi sugerida, organizada e ministrada por alunos bolsistas do Projeto e que cursaram o curso técnico em eventos no IFB.



Figura 2. Oficina de carteiras com caixas de leite. Fonte: As autoras.

A Figura 3, a seguir, mostra a de pintura de caixas decorativas, feitas em uma das oficinas.



Figura 3. Oficina de pintura de caixas decorativas. Fonte: As autoras.

Na etapa de execução das oficinas, constatou-se dificuldades no manuseio de alguns itens como cola quente, tesoura, miçangas e fio de nylon por causa da necessidade de visão e coordenação motora fina aguçada, o que não foi possível para os estudantes com baixa visão e comprometimento motor. Como solução, o material a ser utilizado foi previamente cortado e os integrantes montavam as peças. Outra alternativa encontrada foi a consulta ao grupo atendido sobre sugestões de oficinas que poderiam ser por eles ministradas. Para esta medida levou-se em consideração a ênfase nas potencialidades dos alunos atendidos na sala de recursos, os quais passaram a coordenar sob a supervisão das professoras responsáveis pela confecção de suas ideias.

Observou-se o desenvolvimento de talentos, pois os ministrantes se sentiam importantes, o que favoreceu a autoestima dos estudantes.

A quarta e última etapa contemplou uma tarde de jogos de tabuleiro no IFB com encerramento do projeto, leitura de poemas autorais por um dos alunos atendidos no NAPNE e que havia sido aluno do CEM 01. Destaca-se que em todos os encontros, houve lanche coletivo, organizado pela equipe de cada escola, levando em consideração as restrições e preferências alimentares de todo o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva no Brasil vem se ampliando e fortalecendo conceitual e normativamente, com vistas ao atendimento da demanda de pcds ou com necessidades específicas à escolarização e profissionalização. A partir da década de 1990, em consequência das Declarações de Jomtien e Salamanca, inúmeros normativos foram promulgados em âmbito nacional tais como a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, e, mais recentemente, o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.

As instituições de ensino têm se preparado para se adequar a essa nova realidade, em especial por meio da implantação dos recursos necessários ao melhor desenvolvimento da educação inclusiva, com as salas de recursos multifuncionais e os NAPNEs. Estes espaços contribuem para o desenvolvimento dos estudantes em sua plenitude, inclusive colaborando para o desenvolvimento das competências e habilidades sociais, o que se configura como uma das funções da escola.

Nessa perspectiva, o projeto de extensão “Celeiro de Projetos IFB” desenvolvido em parceria com o NAPNE, do IFB, campus Brasília e a sala de recursos do CEM 01 Paranoá constitui-se como uma iniciativa em prol da inclusão dos estudantes atendidos em ambos espaços escolares, favorecendo a socialização dos participantes com e sem deficiência e a troca de conhecimentos entre os discentes das duas escolas, além de promover a qualificação profissional através de oficinas de artesanato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal L de SP et al. (2007). Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/242.pdf>. Acesso: 08 mar. 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.146, de 06 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/113146.htm. Acesso em: 06 mar. 2020
- BRASIL. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em 15 jul. 2021.
- BRASIL. Resolução n.º 024-2013/CS-IFB. Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf> Acesso em 06 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9936&Itemid=>. Acesso em: 08 mar. 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 06 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 08 mar. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em 06 mar. 2020.
- Bueno JGS (2001). Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*, (17): 101-110. Editora da UFPR.
- Dubet F et al. (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, (40-41): 241-266.
- Minayo MCS (org.) (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Moretti IG et al. (2009). A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Neves LR et al. (2019). Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Educ. Real.*, Porto Alegre, 44(1): 1.
- Santos DA do N e al. (2016). Formação para a educação inclusiva e especial. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Tezani TC (2008). Um olhar histórico sobre o processo de Construção do Sistema Educacional Inclusivo. *Revista de Educação*, (XI): 11.
- UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>> Acesso em 06 mar. 2020
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por> Acesso em 06 mar. 2020
- Zanella LCH (2011). *Metodologia de pesquisa*. 2 ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade, 4, 42, 46

C

conhecimento, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15,
16, 17, 19, 21, 23, 27, 32, 33, 34, 35, 37, 38,
41, 48

D

Diretrizes de Bases da Educação Nacional, 22,
28

E

educação, 4, 8, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 28, 30, 31,
33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48,
51, 52

G

Gamificação, 33, 34, 41

I

ideologia, 16
inclusão, 4, 37, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 51, 52
investigação, 7, 8, 10, 17, 32

L

Língua de Aquisição, 19

M

método, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 31, 34, 35,
41, 52
Metodologias Ativas, 33, 40
monolíngues, 23

P

processo ensino-aprendizagem, 30, 32, 33, 36,
37, 38, 39

S

segunda língua, 4, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29

T

Tecnologia da Informação e Comunicação, 31,
33

V

variantes linguísticas, 21

SOBRE O ORGANIZADOR

  **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

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

contato@editorapantanal.com.br

