

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Periodicidad anual: (electrónica)

Publicación arbitrada e indexada

Editora

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Investigadores

Adomiran Magno Martins

Andrea Montiel

Andrea Palma

Bianca Lopes da Silva

Camila Aparecida Garcia

Carolina Pedemonte

Daniele Rodrigues Ferreira

Elizabeth Melnyk de Castilho

Francisco Fonseca Teixeira

Helen de Sousa Silva Waqas

Heliton Manys

José Carlos Costa dos Santos

Leila Sodré

Maria Nasaré Antunes

Marie Lissette Canavesi Rimbaud



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Avances de Investigación

Año VII Número 7 - 2020

Publicación arbitrada e indexada

Periodicidad anual: (electrónica)

Editora: Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Investigadores

Adomiran Magno Martins

Andrea Montiel

Andrea Palma

Bianca Lopes da Silva

Camila Aparecida Garcia

Carolina Pedemonte

Daniele Rodrigues Ferreira

Elizabeth Melnyk de Castilho

Francisco Fonseca Teixeira

Helen de Sousa Silva Waqas

Heliton Manys

José Carlos Costa dos Santos

Leila Sodré

Maria Nasaré Antunes

Marie Lissette Canavesi Rimbaud

En ningún caso, la revista se hace responsable por las opiniones de los autores.

EDITORIA

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA

Prof. Dr. (HC) Jorge Abuchalja (Presidente)

Cr. Roberto Brezzo (Rector)

REVISTA INDIZADA POR:

**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de la Empresa**

Soriano 959

Montevideo – Uruguay

Tel. (598) 2900.2442 – Interno 103

E-mail: revistaseducacion@ude.edu.uy

Institución editorial: Universidad de la Empresa

Producción editorial: GRUPO MAGRO EDITORES

Abayubá 2694 Ap. 101

Tel. 099 419 050

E-mail: info@grupomagro.com

www.grupomagro.com

Montevideo - Uruguay

Editor: Fernando Díaz

Diseño: Patricia Carretto

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
Dra. Susana Graciela Pérez Barrera	
O USO DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DAS PROGRESSÕES ARITMÉTICAS	
THE USE OF PROBLEM SOLVING METHODOLOGY IN TEACHING ARITHMETIC PROGRESSIONS	
Adomiran Magno Martins	
LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN URUGUAY: UN DESAFÍO PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	
SCHOOL INCLUSION OF MIGRANT BOYS AND GIRLS	
IN URUGUAY: A CHALLENGE FOR PUBLIC POLICIES	19
Andrea Montiel	
Andrea Palma	
Carolina Pedemonte	
IMIGRAÇÃO PARA O BRASIL NOS DIAS ATUAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE O IMPACTO DA IMIGRAÇÃO NA CULTURA REGIONAL BRASILENSE	
IMMIGRATION TO BRAZIL NOWADAYS: A REFLECTION ON THE IMMIGRATION IMPACT ON THE REGIONAL CULTURE OF BRASÍLIA.....	25
Helen de Sousa Silva Waqas	
Bianca Lopes da Silva	
Maria Nasaré Antunes	
CULTURA SORDA E INCLUSIÓN	
DEAF CULTURE AND INCLUSION.....	31
Camila Aparecida Garcia	
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO DOS SURDOS	
BIBLIOGRAPHICAL RESEARCH OF NATIONAL SCIENTIFIC ARTICLES ON EDUCATION FOR THE DEAF	42
Daniele Rodrigues Ferreira	
Marie Lissette Canavesi Rimbaud	
ANÁLISE HISTÓRICA DO BRINCAR, DO JOGO AO LONGO DO TEMPO	
HISTORICAL ANALYSIS OF PLAYING, GAMES THROUGH THE TIME	51
Elizabeth Melnyk de Castilho	

| 3

A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS THE MOTIVATION IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF LEARNING	60
Francisco Fonseca Teixeira Heliton Manys José Carlos Costa dos Santos	
A REALIDADE ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FATOR FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO AOS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE THE SCHOOL REALITY AND THE CONTINUING EDUCATION AS FUNDAMENTAL FACTOR IN THE CONFRONTATION TO THE CHALLENGES OF TEACHING ACTIVITIES.....	66
José Carlos Costa dos Santos	
EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO DEAF EDUCATION: A CURRICULUM FOR SÃO PAULO CITY	72
Leila Sodré	

PRESENTACIÓN

El número 7 de la revista académica “Avances de Investigación” nos brinda investigaciones de estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación de nuestra Universidad sobre temas que afectan a nuestra sociedad y su cultura en lo relativo a la educación, bajo la orientación de docentes supervisores.

Entre las líneas de investigación de la Facultad, los estudiantes y los docentes, elaboran su producción en distintos temas y elaboran un artículo científico, que se establece como fomento a la producción científica, basado en la investigación, asida en la información proveniente tanto del aula como de la bibliografía recomendada, y del trabajo participativo de los estudiantes en campo, dando lugar al manejo de terminología apropiada y relacionamiento en aspectos importantes como la interculturalidad, la inclusión, la pedagogía, el currículo, las tecnologías de la información en la educación y la sociedad.

Los artículos que aquí se exponen son un aporte al área de la Ciencias Sociales y se refieren a problemas de la educación vinculados a las diversas problemáticas tanto locales, regionales y estaduales del lugar de residencia de los estudiantes.

Los avances de investigación que aquí se presentan son el trabajo de estudiantes que abordaron temáticas distintas de manera novedosa y siempre dentro del correspondiente rigor científico, bajo la supervisión de un docente.

En este número, **Adomiran Magno Martins** estudia las contribuciones de la metodología de solución de problemas aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje de progresiones aritméticas y presenta una propuesta de enseñanza del tema para estudiantes de secundaria.

El desafío de la creciente inmigración en Uruguay ha provocado las reflexiones de **Andrea Montiel, Andrea Palma** y **Carolina Pedemonte**, particularmente en lo que se refiere a la inclusión escolar de niñas, niños y adolescentes que llegan o nacen en el país y tienen que tener asegurado el derecho a la Educación.

Helen de Sousa Silva Waqas, Binca Lopes da Silva y **Maria Nasaré Antunes** abordan también abordan el tema de la inmigración, pero en otro país y con la mirada dirigida a los impactos que ella tiene sobre la cultura regional de Brasilia.

Otro tema recurrente en esta edición, la sordez, es el que nos brinda **Camila Aparecida Garcia**, que la analiza desde el punto de vista de la identidad, presentando las diferentes posturas en la literatura brasileña, en lo que tiene que ver con la inclusión de esta cultura.

Daniele Rodrigues Ferreira y la **Dra. Marie Lissette Canavesi Rimbaud** analizan los diez artículos científicos brasileños más relevantes sobre la Educación de Sordos y las perspectivas teóricas que en ellos se defienden.

Un análisis histórico del juego y del acto de jugar a lo largo del tiempo es lo que propone **Elizabeth Melnyk de Castilho** en su artículo que trae las concepciones desde la Antigüedad Clásica hasta la Modernidad y sus implicaciones en la postmodernidad.

Francisco Fonseca Teixeira, Heliton Manys y **José Carlos Costa dos Santos** buscan entender la importancia de la motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante entrevistas realizadas a docentes de sexto año de primaria en dos estados brasileños.

El artículo de **José Carlos Costa dos Santos** analiza la formación continuada y su importancia en la vida profesional de los docentes, así como en su contribución para el desarrollo de una labor educativa significativa.

Finalmente, otro artículo que aborda la educación de sordos es el **de Leila Sodré**, que busca comprender la trayectoria de acciones en este  mbito y la construcción del Currículo de la Lengua Brasileña de Señas y de portugu s para sordos en la ciudad de Sao Paulo.

Creemos que la investigación y la escritura científica son procesos que se construyen en la práctica y esto es lo que intentamos al promover la publicación de artículos de nuestros estudiantes.

O USO DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DAS PROGRESSÕES ARITMÉTICAS

THE USE OF PROBLEM SOLVING METHODOLOGY IN TEACHING ARITHMETIC PROGRESSIONS

Adomiran Magno Martins¹

RESUMO

Este artigo tem por finalidade estudar as contribuições da metodologia de resolução de problemas nos processos de ensino e aprendizagem das Progressões Aritméticas, por meio da identificação das características que tornam os problemas atraentes e motivadores e da busca das causas das dificuldades encontradas pelos alunos em seus estudos e que interferem na aprendizagem. Além disso, apresenta uma proposta de ensino de Progressões Aritméticas e uma reflexão sobre a aprendizagem desse conteúdo por meio de uma sequência didática envolvendo a metodologia de resolução de problemas.

Palavras chave: progressão aritmética, resolução de problemas, ensino e aprendizagem.

| 7

ABSTRACT

This article aims at studying the contributions of problem-solving methodology in the teaching and learning processes of Arithmetic Progressions (AP), by identifying the characteristics that make problems attractive and motivating and seek the origins of the difficulties encountered by students in their studies which interfere with learning. Moreover, it presents a proposal for teaching AP and a reflection on the learning of this content through a didactic sequence involving the problem-solving methodology.

Keywords: arithmetic progression, problem-solving, teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta indagações a respeito do uso da metodologia de resolução de problemas no ensino das Progressões Aritméticas (PA).

A resolução de problemas na matemática escolar vem ganhando cada vez mais espaço nos debates e na prática pedagógica dos professores, pois, dentre tantos métodos e tendências que versam sobre como o aluno aprende mais facilmente matemática, este caminho apresenta-se prático e motivador, por conseguinte sem volta.

¹ Mestrando em Educação pela Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa. Especialista em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias pela Universidade de Brasília. Licenciado em Matemática pela Fundação de Ensino Superior de Olinda. Bacharel em Ciências Agrônômicas pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é professor de matemática no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco.

O professor precisa estar preparado para conduzir o aluno a aprender por meio da solução de problemas, principalmente os problemas que são pertinentes à sua vida.

O que nos faz acreditar e apostar no uso desta metodologia durante as aulas de matemática no ensino médio é o fato de percebermos um maior envolvimento dos alunos quando são apresentados problemas bem elaborados, que podem ser explorados sobre vários ângulos ou aspectos, não apenas do ponto de vista matemático, mas também de outras disciplinas e até de outras ciências.

Um importante indicador que deixa claro a necessidade de trabalharmos com resolução de problemas, é o fato de os nossos alunos apresentarem péssimo desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para checar o nível de conhecimento dos alunos com 15 anos, cujas perguntas são apresentadas na forma de problemas práticos, contextualizados, interessantes e motivadores; contudo, bem distante de como os conteúdos são abordados comumente em nossas escolas.

É bom lembrar, que os problemas resolvidos hoje em sala de aula não ajudam no desenvolvimento individual dos alunos, e nem preparam esses alunos para enfrentar o mercado de trabalho. É necessário que alunos e professores aprendam juntos a contextualizar o conteúdo de forma interdisciplinar e, que o conteúdo faça parte do cotidiano tanto dos alunos quanto dos professores.

Esta pesquisa visa estudar as contribuições da metodologia de resolução de problemas nos processos de ensino e aprendizagem de PA, identificando as características que tornam os problemas atraentes e motivadores e as causas das dificuldades encontradas pelos alunos no estudo de PA e que interferem na aprendizagem.

Com o objetivo de comprovar as hipóteses propostas, realizamos a elaboração, aplicação e discussão de uma sequência de atividades na forma de situações-problema.

SÉRIES NUMÉRICAS E PROGRESSÕES ARITMÉTICAS

8 | Exibimos um breve histórico sobre o conceito de séries numéricas e uma síntese do conteúdo progressão aritmética.

Noção de série: breve histórico

Começamos com a noção de série pretendendo estender a noção de soma a uma infinidade de parcelas.

Consideremos a seguinte situação: um corredor desloca-se em linha reta, a uma velocidade constante, entre dois pontos de uma reta, A e B, no que gasta um certo tempo T.

Para atingir o ponto B terá primeiro que efetuar o percurso até o ponto médio entre A e B, o que lhe demorará o tempo $\frac{T}{2}$; terá depois que chegar ao ponto médio entre este ponto e B, ou seja, percorrer metade da distância restante, no que gastará o tempo $\frac{T}{4}$ e assim sucessiva e indefinidamente.

O tempo total que lhe demorará o trajeto entre A e B é, assim, dado pela expressão $\frac{T}{2} + \frac{T}{4} + \dots + \frac{T}{2^n} + \dots$. Temos, então, uma soma com uma infinidade de parcelas, todas positivas, o que nos pode levar a pensar que o resultado é infinito. No entanto, o valor desta "soma" tem que ser T, pois este é o tempo que o corredor gasta no percurso. (quando n tende para $+\infty$, S_n , a soma parcial de ordem n tende para T, que é o tempo efetivamente gasto pelo corredor a efetuar o percurso).

A situação aqui exposta está diretamente relacionada com um dos mais conhecidos Paradoxos de Zenão (a dicotomia), filósofo grego que formulou algumas questões relacionadas com aparentes contradições e que levaram a uma profunda crise na Matemática grega.

A Teoria das Séries permite resolver este problema, dando uma definição rigorosa da noção de “soma” infinita e mostrando que existem “somadas” infinitas, com os termos todos positivos, cujo resultado é finito.

Série numérica: definição

Chama-se Série Numérica a uma expressão do tipo $a_1 + a_2 + \dots + a_n + \dots$, representada em geral por $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ ou $\sum_{n \geq 1} a_n$, que os números reais $a_1, a_2, \dots, a_n, \dots$ se dizem os termos da série e constituem a sucessão de termo geral a_n , dito o termo geral da série. As somas

$$S_1 = a_1,$$

$$S_2 = a_1 + a_2,$$

$$S_3 = a_1 + a_2 + a_3,$$

$$S_n = a_1 + a_2 + \dots + a_n,$$

Designam-se por somas parciais da série e a sucessão $S_1, S_2, S_3, \dots, S_n, \dots$ é conhecida por sucessão das somas parciais da série. A S_n chama-se a soma parcial de ordem n .

Progressão Aritmética: definição e termo geral

Para Morgado, Wagner e Zani (1993), uma progressão aritmética é uma sequência $(a_n) = (a_1, a_2, a_3, \dots, a_n, \dots)$, na qual é constante a diferença entre cada termo a_{n+1} e o seu antecedente a_n . Essa diferença constante é chamada de razão e será representada por r . Assim, uma progressão aritmética de razão r é uma sequência (a_n) na qual $a_{n+1} - a_n = r$, para todo n natural.

Se (a_n) é uma progressão aritmética de razão r , então $a_n = a_1 + (n - 1)r$ é a fórmula do termo geral da progressão aritmética, para todo n natural (inteiro e positivo).

Pela definição de progressão aritmética, temos:

$$a_2 - a_1 = r$$

$$a_3 - a_2 = r$$

$$a_4 - a_3 = r$$

$$a_n - a_{n-1} = r.$$

Somando essas $n - 1$ igualdades, obtemos $a_n - a_1 = (n - 1)r$, isto é, $a_n = a_1 + (n - 1)r$.

Soma dos n primeiros termos de uma progressão aritmética

Quando o grande matemático Carl F. Gauss (1777-1855) tinha sete anos de idade, seu professor lhe pediu que calculasse a soma dos inteiros de 1 a 100. O professor, esperando que o trabalho durasse pelo menos uma hora, ficou surpreso quando, em poucos minutos, o pequeno Gauss anunciou que o valor da soma era 5050. A resposta estava correta e, curioso, o professor lhe perguntou como conseguira fazer o cálculo tão rapidamente. Gauss explicou-lhe que somara primeiramente $1 + 100, 2 + 99, 3 + 98, \dots$. Assim obtivera 50 somas iguais a 101 e a resposta era $50 \times 101 = 5050$.

De acordo com essa mesma ideia, podemos calcular a soma dos termos de uma progressão aritmética qualquer.

A soma dos n primeiros termos da PA $(a_n) = (a_1, a_2, \dots, a_n, \dots)$ é igual a

$$S_n = \frac{(a_1 + a_n)n}{2}$$

PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Apresentamos as teorias que versam sobre a aprendizagem por meio de resolução de problemas, definições de problemas sob os mais distintos ângulos e pensamentos e as diferentes maneiras de resolver problemas.

Aprendizagem através da solução de problemas

Piletti (1989), afirma que a teoria cognitiva elaborada inicialmente por John Dewey e depois por Jerome Bruner concebe a aprendizagem como solução de problemas. Afirma também que é por meio da solução de problemas do dia-a-dia que os indivíduos se ajustam ao seu ambiente. Do mesmo modo deve proceder a escola, no sentido de desenvolver os processos de pensamento do aluno e melhorar sua capacidade para resolver problemas do cotidiano.

De acordo com Piletti (1989), Dewey foi um professor preocupado com os problemas práticos do ensino. Para ele a escola deveria preparar seus alunos para a vida democrática, para a participação social, dando preferência à aprendizagem por descoberta. Apontou Dewey, em seus estudos, seis passos característicos do pensamento científico: tornar-se ciente do problema, esclarecimento do problema, aparecimento das hipóteses após um longo período de reflexão sobre o problema e suas implicações, seleção da hipótese mais provável, verificação da hipótese e generalização.

10 | Conceitos

Devido à sua grande importância no ensino da matemática a resolução de problemas vem sendo amplamente estudada e pesquisada. Vejamos o que dizem alguns educadores matemáticos:

Segundo Pozo (1998), um problema, é de certa forma, uma situação nova ou diferente do que já foi aprendido, que requer a utilização estratégica de técnicas já conhecidas.

De acordo com Dante (2007), Butts afirma que estudar Matemática é resolver problemas. Portanto, a incumbência dos professores de Matemática, em todos os níveis, é ensinar a arte de resolver problemas. O primeiro passo nesse processo é colocar o problema adequadamente.

Segundo Polya (apud DANTE, 2007), a resolução de problemas foi e é a coluna vertebral da instrução matemática desde o papiro de "Rhind".

Kantowski (apud KRULIK; REYS, 1997), entende por problema uma situação que se enfrenta sem contar com um algoritmo que garanta sua solução.

Dante (2007, p.9,10) define problema como "qualquer situação que exija o pensar do indivíduo para solucioná-la" e problema matemático como "a situação que exija a maneira matemática de pensar e conhecimentos matemáticos para solucioná-la".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) defendem a resolução de problemas como meio de desenvolver habilidades e atitudes e de elaborar novos conceitos matemáticos.

Como resolver um problema

Encontramos várias menções a respeito de como resolver problemas, mas todas elas convergem para os trabalhos de Polya, que diz que são quatro as etapas principais para a resolução de um problema. (POLYA, 1956; POZO, 1994; DANTE, 2007).

- 1) **Compreender o problema:** Qual é a incógnita? Quais são os dados? Qual é a condição? A condição é suficiente para determinar a incógnita? É redundante? Contraditória?
- 2) **Conceber um plano:** Já encontrou um problema semelhante? Ou já viu o mesmo problema proposto de maneira um pouco diferente? Conhece um problema relacionado com este? Poderia imaginar um problema análogo um pouco mais acessível? Um problema mais geral? Um problema mais específico? Pode resolver uma parte do problema?
- 3) **Execução do plano:** Ao executar o seu plano de resolução, comprove cada um dos passos. Pode ver claramente que o passo é correto? Pode demonstrá-lo?
- 4) **Visão retrospectiva:** Pode verificar o resultado? Pode verificar o raciocínio? Pode obter o resultado de forma diferente? Você pode empregar o resultado ou o método em algum outro problema?

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A pergunta central que almejamos obter respostas é: a utilização da metodologia de resolução de problemas na construção do conhecimento das progressões aritméticas pode combater as dificuldades encontradas pelos alunos do ensino médio no seu aprendizado?

No Ensino Médio, etapa final da escolaridade básica, o ensino da Matemática não deve ser mais isolado, mas ter caráter integrador com as outras disciplinas e com o meio social, portanto, para conseguir desenvolver as habilidades e competências propostas, o professor precisa escolher a metodologia mais adequada.

Visando a interdisciplinaridade, a contextualização, um bom convívio com os alunos e a relação entre assuntos de outras disciplinas, escolhemos a linha metodológica de resolução de problemas. Pois assim, poderemos trabalhar com situações-problema de maneira prática, interessante e simples, sem exigir dos alunos que resolvam atividades enfadonhas e que são feitas para os estudantes não conseguirem resolver.

Devemos lembrar que problemas não são sinônimos de exercícios. Quando os professores propõem atividades após uma exposição teórica para que seus alunos pratiquem os modelos anteriormente mostrados, as únicas ações feitas neste tipo de exercício são: a imitação, a repetição e a memorização.

Para que uma atividade se encaixe dentro da Resolução de Problemas é necessário que haja a elaboração de uma verdadeira situação-problema, elaboração de estratégias de resolução, indefinição inicial quanto aos conhecimentos matemáticos que serão usados no processo de resolução e a validação da solução mediante questionamento das respostas obtidas.

O objetivo geral é estudar as contribuições da metodologia de Resolução de Problemas nos processos de ensino e aprendizagem das progressões aritméticas.

Mais especificamente, almejamos os seguintes objetivos:

- Identificar as características que tornam os problemas atraentes e motivadores para os alunos.
- Identificar as causas das dificuldades encontradas pelos alunos no estudo das progressões Aritméticas e que interferem na aprendizagem.

As hipóteses que conduziram esse estudo foram:

- O uso de informações científicas e também informações do cotidiano propiciam uma abordagem matemática mais contextualizada, pois apresentam temas abrangentes e da atualidade, que não se esgotam em uma única área do conhecimento.
- As habilidades para compreender conceitos matemáticos e interpretar fatos e relações preparam melhor os alunos para resolver problemas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O desenvolvimento deste trabalho tem como elementos norteadores a elaboração, aplicação e discussão de uma sequência de atividades, voltado ao processo de construção do conhecimento de PA por meio da metodologia de resolução de problemas.

A sequência de atividades compreendeu quatro fases: estudos preliminares, elaboração das atividades da sequência e análise a priori, experimentação e análise a posteriori.

Estudos preliminares

Os estudos preliminares serviram de base para a construção das atividades da sequência, elaborada através de conhecimentos didáticos adquiridos na área de estudo e das análises que compreenderam os estudos históricos e epistemológicos sobre séries numéricas e progressões aritméticas, as concepções dos alunos e as dificuldades e obstáculos que surgiram no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, as orientações curriculares de matemática para o ensino médio e os livros didáticos: Matemática, ensino médio, volume 1 de Kátia Stocco Smole e Maria Ignez Diniz e Matemática (SMOLE; DINIZ, 2003), 1ª série de Luiz Roberto Dante (DANTE, 2004).

Elaboração de atividades e análise a priori

A falta de situações-problema envolvendo PA nos livros didáticos levou à criação/adaptação de atividades que fossem contempladas com a metodologia de resolução de problemas.

12 | As análises a priori, sob os pontos de vista matemático e didático, determinaram as escolhas feitas e permitiram controlar o comportamento de cada situação que envolvia o problema da atividade, bem como prever procedimentos possíveis durante a realização do trabalho.

Experimentação

Na fase de experimentação, trabalhamos com uma turma do 2º ano do ensino médio da rede pública na cidade de Juazeiro da Bahia.

O 2º ano, turma C, vespertino, era composto por 30 alunos, e foram divididos em cinco grupos de seis alunos. Devido às faltas, apenas 25 alunos participaram das atividades.

Durante a execução das atividades, aplicadas no decurso de oito aulas de 50 minutos, os grupos tiveram momentos de reflexão e discussão, com orientações do professor nos momentos de dúvidas e na socialização de resoluções feitas por eles.

Análise a posteriori e validação

A análise a posteriori visou evidenciar a importância das atividades diversificadas nos processos de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos matemáticos, em especial PA, como também validar a proposta que evidencia a sequência de atividades aplicada e avaliada nessa pesquisa.

A sequência de atividades aplicada aos alunos do 2º ano do ensino médio teve como objetivo facilitar o aprendizado no estudo de PA por meio do uso da metodologia de resolução de problemas. Ela contém questões visando o reconhecimento das sequências numéricas que formam PA, o ensino de PA por meio de função afim, o conhecimento do conceito de PA, o desenvolvimento das fórmulas do termo geral e da soma dos termos de uma PA e o reconhecimento de PA de segunda ordem.

ATIVIDADE 1

Esta atividade, objetiva ensinar PA por meio de função afim, desenvolvendo as habilidades de reconhecimento de sequências numéricas que formam progressão aritmética, bem como apropriar-se do seu conceito – definir PA como função afim. Apresenta quatro exercícios fundamentados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

O **exercício a** objetiva a identificação das sequências numéricas que representam PA. O aluno deverá reconhecer o padrão numérico através da diferença entre seus termos – a razão.

Os **exercícios b e c** têm por finalidade mostrar aos alunos que uma PA nada mais é do que uma função afim. Esperamos que a familiarização com esta atividade facilite a resolução destes dois exercícios e dos próximos, pois já conhecem o seu enunciado.

O **exercício d**, objetiva demonstrar aos alunos que através de dois algoritmos distintos pode-se chegar ao mesmo resultado, provando assim que PA e função afim são a mesma coisa.

Considere a tabela abaixo que relaciona o número de litros de gasolina comprados e o preço a pagar por eles na cidade de Juazeiro da Bahia em agosto de 2007.

Número de litros comprados	1	2	3	4	...	39	40
Preço a pagar (R\$)	2,70	5,40	8,10	10,80		105,30	108,00

- A sequência “Preço a pagar (R\$)” representa uma Progressão Aritmética? Justifique.
- Observe que o preço a pagar é dado em função do número de litros comprados. Sabendo disso, escreva a fórmula matemática da função.
- Qual relação você faz entre a lei da função e a fórmula do termo geral da PA?
- Qual é o preço de 25 litros de gasolina? Encontre usando a regra da função e a fórmula do termo geral da PA. Quais são as suas conclusões?

ATIVIDADE 2

O objetivo das atividades 2 e 3 é fazer os alunos perceberem a presença de sequências numéricas, em especial PA, em situações do nosso dia-a-dia e em situações-problema que trazem informações científicas.

Ao ingressar na universidade, Roberta recebeu de seus pais duas opções de mesada:

Opção A – R\$ 150,00 em janeiro e, todos os meses, mais R\$ 150,00 que no mês anterior.

Opção B – R\$ 1,00 em janeiro, triplicando todos os meses a mesada do mês anterior.

- Qual das duas opções permitirá a Roberta receber mais dinheiro no final do ano?
- Outubro é um mês em que Roberta prevê muitas despesas. Se o critério de escolha entre a opção A e a opção B fosse o valor da mesada de outubro, Roberta teria feito a mesma opção? (SMOLE; DINIZ, 2003, p. 102).

ATIVIDADE 3

O cometa **X** se aproxima da Terra a cada 26 anos, enquanto que o cometa **Y**, a cada 91 anos. Em 1889, ambos os cometas se aproximaram da Terra. Após essa data, qual é o número de vezes que o cometa **X** deverá se aproximar da Terra antes que os dois se aproximem dela no mesmo ano novamente? (SMOLE; DINIZ, 2003, p. 169).

ATIVIDADE 4

Esta atividade tem como objetivo desenvolver as habilidades referentes ao uso da fórmula do termo geral da PA e a construção do conhecimento matemático sobre múltiplos.

O ex-jogador Oscar, em entrevista a uma emissora de TV, prognosticou sobre o resultado do jogo de basquete entre Brasil e Argentina nos Jogos Pan-Americanos do Rio de Janeiro. Segundo ele, a equipe brasileira marcará um número de pontos igual à quantidade de múltiplos de três compreendidos entre 1 e 260; enquanto que os pontos a serem obtidos pela equipe argentina, corresponderão ao total de múltiplos de 5 compreendidos entre 26 e 367. Responda às perguntas seguintes de acordo com as informações dadas por Oscar.

- a. Quantos pontos fez o Brasil?
- b. Quantos pontos fez a equipe argentina?
- c. Qual foi a diferença de pontos entre as duas equipes e quem venceu a partida?

ATIVIDADE 5

Objetiva, do mesmo modo que a atividade 4, desenvolver as habilidades de resolução de problemas envolvendo o uso da fórmula do termo geral da PA.

João foi a uma concessionária de automóveis para comprar um carro novo, e ficou em dúvida entre dois modelos. Ele sabe que deve escolher um automóvel e que, daqui a cinco anos, possa revendê-lo e conseguir o melhor preço.

Observe a tabela abaixo e indique qual dos dois modelos João deve escolher para comprar.

14 |

Modelo	Preço (R\$)	Valor depreciado (diminuído) a cada ano (R\$)
A	25.000,00	1.500,00
B	23.000,00	1.700,00

ATIVIDADE 6

Aqui, além de objetivar a compreensão dos alunos sobre a interpolação de termos aritméticos e o desenvolvimento das habilidades de cálculo, os mesmos terão que tomar uma decisão que mostrará se houve ou não apropriação de conhecimentos a respeito de PA e suas utilidades práticas.

No acostamento de uma estrada recém-privatizada, existem apenas dois telefones para pedidos de socorro mecânico: um no km 51 e outro no km 117. Entre eles serão colocados novos telefones, de modo que entre um e o seguinte se tenha sempre a mesma distância.

O engenheiro responsável por esse serviço terá que optar por uma das seguintes propostas:

1. Instalação de 5 telefones;
2. Instalação de 10 telefones.
 - a. Se o engenheiro optar pela proposta 1, em que quilômetros ficarão os novos telefones?
 - b. Em que quilômetros serão instalados os novos telefones, caso o engenheiro opte pela segunda proposta?
 - c. Qual é a melhor proposta? Justifique.

ATIVIDADE 7

Esta atividade tem como objetivo reconhecer PA de segunda ordem e a obtenção de uma PA não estacionária ($r \neq 0$).

Ao ser perguntado, durante um assalto a banco, sobre qual era o segredo do cofre, o gerente da agência respondeu que não sabia abrir, mas que era formado pelos seis primeiros termos de uma Progressão Aritmética (PA) não estacionária obtida através da PA de segunda ordem $(0, 3, 8, 15, 24, 35, \dots, n^2 - 1, \dots)$. O ladrão procurou entre os presentes alguém que soubesse do assunto. Encontrou um estudante universitário que disse que a sequência correta que abriria o cofre era $(3, 6, 9, 12, 15, 18)$.

- O ladrão conseguiu abrir o cofre?
- Qual era o segredo do cofre?

ATIVIDADE 8

O objetivo desta atividade é desenvolver a compreensão do aluno em relação à soma dos termos de uma PA e as habilidades referentes ao desenvolvimento de problemas envolvendo a soma dos termos de progressão aritmética.

Uma pirâmide de esferas foi montada como mostra a figura.

ILUSTRAÇÃO 01: pirâmide de esferas.



Fonte: SMOLE; DINIZ, 2003, p. 174.

- A pirâmide tem 4 "andares". Quantas esferas há na base?
- Se a pirâmide tivesse 12 "andares", quantas esferas haveria na base? (SMOLE; DINIZ, 2003, p. 174).

ANÁLISE DE DADOS

Após a aplicação das atividades da sequência didática, mostramos a análise dos resultados obtidos dos alunos.

Atividade 1 – Progressão aritmética e função afim

Durante a aplicação dos exercícios da atividade 1, observamos as relações estabelecidas pelos alunos entre a função afim e a progressão aritmética.

Exercício a: o professor apresentou a atividade de forma a induzir os alunos à reflexão e discussão em seus grupos.

Participaram desta atividade 30 alunos organizados em grupos de seis elementos cada. Constatamos que todos os cinco grupos não encontraram dificuldades em chegar à conclusão que a sequência “Preço a pagar (R\$)” é uma PA, demonstrando compreender o seu conceito. O professor observou durante as discussões em grupo, que o trabalho com informações do dia-a-dia facilitou o entendimento.

Observamos que no começo foi confuso para os alunos entenderem os objetivos deste trabalho. Somente com as orientações do professor e com o desenvolver das atividades é que os alunos foram ganhando desenvoltura, mesmo assim respondendo aos exercícios de forma tímida.

Exercícios b e c: Constatamos que todos os cinco grupos participantes não conseguiram chegar à fórmula matemática da função, sendo necessária a intervenção do professor para reforçar os conceitos de relação e função. Só a partir das explicações é que os alunos começaram a estabelecer relações entre o número de litros comprados e preço a pagar. Um dos grupos, apesar de ter respondido, observou que não houve compreensão de como se estabelece a função. Em relação ao exercício c, três grupos obtiveram êxito mostrando que PA e função afim são a mesma coisa. Dois grupos deixaram em branco, demonstrando desconhecer tal relação.

Exercício d: Aplicamos o exercício aos alunos e constatamos que nenhum dos cinco grupos resolveu a atividade conforme foi solicitado. Observamos que somente dois grupos conseguiram chegar ao preço de 25 litros de gasolina, mesmo assim, utilizando apenas a fórmula do termo geral da PA. O tempo destinado para a execução desta atividade foi insuficiente. Observamos que se fosse dado mais tempo para as equipes, obteríamos melhores resultados.

Atividade 2 – Presença das sequências numéricas em situações do cotidiano

Observamos que todos os cinco grupos responderam corretamente, mas sem demonstrar como chegaram ao resultado. Apenas um grupo conseguiu demonstrar matematicamente sobre as opções escolhidas. Constatamos que os alunos apresentam muita dificuldade quando são convidados a usar suas habilidades de cálculo e estabelecer relações entre as informações disponíveis para a resolução do problema.

16 |

Atividade 3 – Informações científicas e as sequências numéricas

Participaram desta atividade 30 alunos divididos em cinco grupos. Os alunos criaram uma linha do tempo para facilitar a compreensão e chegaram à conclusão que depois do ano 1889, o cometa **X** se aproximará da Terra seis vezes antes que os dois cometas se aproximem dela no mesmo ano, ou seja, em 2071. Todos os grupos conseguiram responder a esta atividade, mas somente dois responderam corretamente ao problema apresentado. Três grupos disseram que o cometa **X** se aproximará da Terra sete vezes antes que os dois se aproximem dela no mesmo ano novamente ao invés de seis, demonstrando dificuldade em interpretar fatos.

Atividade 4 – Termo geral da progressão aritmética

Constatamos que apenas um dos cinco grupos conseguiu resolver este problema de forma completa. Houve a necessidade de intervenção do professor para resgatar o conceito de múltiplos, só assim, começaram a resolver o exercício. Os alunos perceberam que uma sequência de múltiplos é uma progressão aritmética. Dois outros grupos responderam parcialmente.

Atividade 5 – Termo geral

A partir das atividades 4 e 5, constatamos que os alunos demonstravam muito interesse em querer responder às atividades, mesmo encontrando dificuldades de compreensão dos problemas propostos e da elaboração

de um plano a ser seguido. Os alunos esbarraram na primeira e na segunda etapa da resolução de problemas, segundo Polya (1956). Mediante a motivação obtida através da vontade em querer superar essas barreiras, os alunos conseguiram desenvolver estratégias e realizar a transposição de tais obstáculos. Em relação à atividade 5, todos os grupos conseguiram responder de forma completa ao exercício proposto.

Atividade 6 – Interpolação de termos aritméticos e suas utilidades práticas

Três grupos conseguiram obter resultados parcialmente corretos, sendo que um deles escolheu a melhor proposta de instalação dos telefones sem usar cálculos. Apenas analisando o enunciado do problema.

Atividade 7 – PA de segunda ordem

Todos os grupos conseguiram resolver esta situação-problema de forma satisfatória e completa. Houve a compreensão do problema, elaboraram um plano a ser seguido, executaram este plano e chegaram aos resultados solicitados.

Atividade 8 – Soma dos termos de uma progressão aritmética

Três equipes conseguiram responder esta atividade de maneira completa. As outras duas equipes responderam parcialmente. Na opinião dos alunos, este foi o problema que mais tiveram dificuldade em responder. Todas as equipes insistiam em contar as esferas da base para o vértice superior. Somente com a intervenção do professor, os alunos perceberam que teriam que começar a contagem das esferas de cima para baixo. Com esse impasse resolvido, foi possível determinar a quantidade de esferas que haveria na base de uma pirâmide de 12 “andares” mediante o uso da fórmula da soma dos termos de uma PA.

| 17

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo estudar as contribuições da metodologia de resolução de problemas nos processos de ensino e aprendizagem de progressão aritmética, por meio de uma sequência de atividades formada por situações-problema, com o intuito de facilitar ao professor o ensino do conteúdo e, ao aluno, o aprendizado.

Observamos que todos os alunos do 2º ano, ao qual aplicamos a sequência de atividades, são oriundos de escolas públicas, apresentando um desnivelamento de informações matemáticas considerável. No início da aplicação das atividades constatamos que nem o professor nem os alunos estão preparados para trabalhar com a metodologia de resolução de problemas. Os alunos demonstravam não entender o motivo de trabalhar um conteúdo através da forma como lhes foi apresentado, deixando-os inicialmente confusos. Com o decorrer do trabalho, os alunos já demonstravam total envolvimento, interesse e curiosidade, mesmo fora da sala de aula, em querer saber o “próximo passo” a ser dado para a obtenção das respostas aos problemas apresentados.

Divididos em grupos, os alunos discutiam entre si e entre grupos as solicitações das atividades, trocando ideias para chegarem à solução dos problemas. Porém, quando tinham de apresentar por escrito os cálculos de resolução, uma parte não conseguia fazê-lo completamente, ocorrendo assim, atividades incompletas ou em branco. No entanto, outros alunos apresentaram mais de uma forma de resolver algumas situações-problema.

Durante a aplicação da sequência, muitas vezes os alunos ficavam à espera do professor para receberem orientações quanto ao procedimento a ser adotado ou aguardando uma explicação sobre alguma dúvida encontrada. Entretanto, notamos que vários alunos desenvolveram com autonomia as atividades, procurando resolver sozinhos os problemas propostos e discutir com o grupo as soluções encontradas. Em alguns

momentos, foi necessária a interferência do professor com exemplos modelos, facilitando o entendimento dos alunos, mas tirando-lhes a criatividade. Lembramos que as intervenções por parte do professor não tinham a intenção de interferir nas decisões dos alunos, deixando-os livres para tomar “seu próprio caminho”.

Após a análise das informações obtidas com a aplicação da sequência de atividades, constatamos que as características que tornam os problemas atraentes e motivadores para os alunos são: a própria dificuldade em resolvê-los e o uso de informações científicas e também do cotidiano apresentadas de forma atual e abrangente. Observamos também, que as causas das dificuldades encontradas pelos alunos no estudo de PA e que interferem no seu aprendizado, são comuns a todos os demais conteúdos matemáticos: inabilidade para compreender e interpretar enunciados e estabelecer relações entre as informações disponíveis em um problema, que tem sua origem nas primeiras séries da educação infantil e nos primeiros anos da educação fundamental.

Estas observações validam nossas hipóteses de que:

- O uso de informações científicas e também informações do cotidiano propiciam uma abordagem matemática mais contextualizada, pois apresentam temas abrangentes e da atualidade, que não se esgotam em uma única área do conhecimento.
- As habilidades para compreender conceitos matemáticos e interpretar fatos e relações preparam melhor os alunos para resolver problemas.

Com relação à finalidade de ensinar PA através do uso da metodologia de resolução de problemas para combater as dificuldades encontradas pelos alunos de modo que haja aprendizado, o professor precisa ser capacitado para elaborar e aplicar uma sequência de atividades com este fim.

Destacamos também a necessidade de se dar maior importância ao ensino de padrões numéricos desde as séries iniciais.

REFERÊNCIAS

18 |

- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006. 2. v. 135 p.
- DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 12. Ed. São Paulo: Ática, 2007.
- DANTE, Luiz Roberto. **Matemática: 1ª série**. São Paulo: Ática, 2004.
- KRULIK, Stephen; REYS, Robert E. **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 1997.
- MORGADO, Augusto César; ZANI, Sheila C.; WAGNER, Eduardo. **Progressões e matemática financeira**. Rio de Janeiro: SBM, 1993.
- PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 1989.
- POLYA, George. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.
- POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. São Paulo: Artes Médicas Sul, 1998.
- SMOLE, Kátia C. S.; DINIZ, Maria Ignez. **Matemática: 1ª série**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2003.

Recibido el: 26/04/2020

Aprobado el: 29/06/2020

LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN URUGUAY: UN DESAFÍO PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

SCHOOL INCLUSION OF MIGRANT BOYS AND GIRLS IN URUGUAY: A CHALLENGE FOR PUBLIC POLICIES

Andrea Montiel¹

Andrea Palma²

Carolina Pedemonte³

RESUMEN

En los últimos años en Uruguay se ha producido un crecimiento sostenido de personas inmigrantes de países latinoamericanos no limítrofes. En particular, un tercio de ellos son niños, niñas y adolescentes. Esta cifra pone de manifiesto la necesidad que las políticas públicas y en especial la política educativa, aborde y promueva la inclusión escolar genuina de esta población. Intervenir sobre esta realidad es complejo dado que implica el diseño de una estrategia integral de intervención que respete sus derechos y enriquezca el diálogo intercultural. Ello significa todo un desafío porque no solo implica contar con recursos públicos sino también con la voluntad política de colocar la temática en agenda para llevarla a la práctica.

Palabras claves: inclusión, políticas públicas, interculturalidad

ABSTRACT

In Uruguay there has been a sustained growth of immigrants from non-bordering Latin American countries, in recent years. One third of these immigrants are children and adolescents. This figure highlights the need for public policies, and especially educational policy, to address and promote genuine school inclusion for this population. Intervening on this reality is complex since it implies the design of a comprehensive intervention strategy that respects your rights and enriches intercultural dialogue. This implies a challenge because it not only requires having public resources but including this issue in the agenda to put it into practice.

Keywords: inclusion, public policies, interculturality

1 Docente en educación media superior y en Universidad de la Empresa, Licenciada en Ciencias de la Educación, opción investigación (UdelaR), Certificate TESOL (Trinity College), Maestranda en Educación (UDE).

2 Docente en educación media superior, Licenciada en Economía (UdelaR), Diplomada en Políticas Públicas, Derechos Humanos e Integración Regional (Flacso, Argentina), Maestranda en Educación (UDE).

3 Maestra (Instituto de Formación Docente) Directora General del Colegio Vaz Ferreira, Maestranda en Educación (UDE).

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, Uruguay ha sido lugar de destino para inmigrantes de diversos países. Sin embargo, en estos últimos años, el flujo inmigratorio se ha incrementado trayendo consigo su cultura y costumbres.

Hasta hace pocos años resultaba difícil encontrar estudiantes extranjeros oriundos de países latinoamericanos y del Caribe en escuelas uruguayas. Pero, cifras recientes muestran que, en los últimos 5 años, el 31,7 % de las personas migrantes en Uruguay son niños, niñas o adolescentes (UNICEF en base a INE, 2017). El crecimiento de este colectivo inmigrante ha impactado en la educación y las políticas públicas deben acompañar el desafío que significa para estos niños la integración en el ámbito educativo.

En Uruguay, producto de las crisis del año 2002, ocurre una importante emigración de personas que recién se revierte a partir del año 2009, producto del incremento de retornados y del ingreso de personas de países latinoamericanos y caribeños (MIDES, 2017). En particular, desde el año 2011, se da “un crecimiento sostenido de países latinoamericanos no limítrofes” (MIDES, 2017:45). Dicho ingreso proviene fundamentalmente de Cuba, Venezuela y República Dominicana.

En el marco de este nuevo escenario, el presente artículo se plantea como objetivo analizar la experiencia de Uruguay respecto a la inclusión de los niños y niñas migrantes en la educación primaria. Para ello se intentará responder a las siguientes preguntas: ¿de qué manera las políticas públicas de educación intentan incluir a los niños migrantes?, ¿Cuáles son los desafíos y obstáculos que enfrentan para efectivizar dicha inclusión?

Para ello este documento se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se presenta el marco conceptual, que se centra en el vínculo entre la inclusión y la cultura. En segundo lugar, se plantea la experiencia de Uruguay en términos de la inclusión escolar de niños y niñas migrantes en el ámbito escolar para luego dar paso a una discusión donde se intentan identificar las principales líneas de intervención de las políticas públicas en la materia para visualizar cuáles son los desafíos a los que se enfrenta. Finalmente se ofrecen una serie de reflexiones finales que contribuyen a pensar el trabajo a futuro para la efectiva inclusión intercultural.

20 |

MARCO CONCEPTUAL

La educación inclusiva constituye “un derecho universal mediante el cual debe garantizar el acceso a una educación de calidad” (Arnaiz, 2003 en Ortenso; Caballero 2017: 256). En la misma línea se plantea que se trata de “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos las y los estudiantes (UNESCO, 2017:13).

Referenciando a Echeita y Ainscow, Crisol establece que la inclusión es un proceso de cambio que busca la participación de todos los estudiantes, que pone foco sobre los estudiantes que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad por motivos de discriminación o exclusión y que implica la identificación y eliminación de barreras (Echeita y Ainscow, 2011 en Crisol, 2019: 2).

En este caso en particular como se menciona en la introducción, se trabaja sobre el concepto de inclusión desde el punto de vista cultural, de la integración de distintas culturas en la educación. A propósito de ello corresponde recordar que:

Adam Kuper (2001) elabora una historia interesante sobre la evolución del concepto de cultura, en la cual explica que esta palabra tiene su origen en discusiones intelectuales que se remontan al siglo XVIII en Europa. En Francia y Gran Bretaña, el origen está precedido por la palabra civilización que denotaba orden político (cualidades de civismo, cortesía y sabiduría administrativa). Lo opuesto era considerado barbarie y salvajismo. Este concepto se va articulando con la idea de la superioridad de la civilización, por lo tanto, de la historia de las naciones que se consideran civilizadas. El concepto evoluciona y se introducen niveles y fases de civilización, y el significado de la palabra se asocia a progreso material. Antropológicamente cultura se asociaba básicamente a las artes, la religión y las costumbres. Recién hacia mediados del siglo XX, el concepto de cultura se amplía hacia una visión más humanista, relacionada con el desarrollo intelectual o espiritual de un individuo, que incluía todas las actividades, características y los intereses de un pueblo (Krupey, 2001 en Molano, 2017: 70).

Según la UNESCO la cultura:

es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones. Mientras que define a la diversidad cultural como la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. (Maraña, 2010:9)

Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. El contenido cultural es definido “como sentido simbólico, la dimensión artística y los valores culturales que emanan de las identidades culturales que las expresan” y las expresiones culturales como “resultantes de la creatividad de las personas, grupos y sociedades, que poseen un contenido cultural.” En este sentido corresponde señalar que “las actividades, bienes y servicios culturales son los que, desde el punto de vista de su calidad, utilización o finalidad específicas, encarnan o transmiten expresiones culturales, independientemente del valor comercial que puedan tener” (Molano, 2017: 72).

Se arriba de este modo al término de interculturalidad definido como la “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Molano, 2017: 72). La interculturalidad refiere al “enfoque inclusivo que parte de la aceptación y valoración de la diversidad cultural, busca el cambio hacia la igualdad y la equidad” (Blumstein, 2018: 35).

Corresponde por ello realizar la distinción entre interculturalidad y multiculturalidad. De acuerdo a Casanova, mientras el multiculturalismo implica la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio, la interculturalidad trasciende ese concepto al implicar la convivencia cultural y el enriquecimiento a partir de la diferencia (Casanova, 2005).

Tubino a su vez distingue entre el interculturalismo funcional y interculturalismo crítico. El primer concepto si bien reconoce el vínculo entre las culturas, no rompe con las relaciones coloniales establecidas entre ellas, sino que las refuerza. En cambio, el interculturalismo crítico visibiliza y cuestiona las asimetrías culturales e intenta transformarlas (Tubino, 2004 en Loreto, 2019).

Se debe recordar que las personas nacen y se socializan dentro de una cultura determinada, y todo grupo humano forma su propia cultura. Pero, ¿qué es lo que ocurre cuando convergen colectivos con diferentes tradiciones culturales? Se producen cambios de identidad cultural como resultado del relacionamiento con otra cultura recibiendo el nombre de aculturación. La aculturación comprende “aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos con culturas diferentes entran en contacto continuo y directo y, por consiguiente, generan cambios en las pautas culturales originales de uno u otro grupo o de ambos a la vez” (Pérez et al. 2002:49). En cambio, la transmisión de nuestra experiencia a nuestros descendientes con el objeto de ser culturalmente competentes se denomina endoculturación. Ello asegura a nuestras futuras generaciones la transmisión de saberes culturales, que nos diferencian entre culturas. (Harris, 2001)

Estudios realizados por Milton Gordon (1964) concluyen que en el proceso de adquisición cultural ocurre en primer lugar la aculturación producto de la incorporación de un colectivo culturalmente diferente que toma la matriz cultural de la sociedad que los acoge. El autor indica que dicha incorporación puede mantenerse a lo largo del ciclo vital y puede no necesariamente significar integración (Gordon, 1964 en Valero, 2008).

En esa línea, Park y Burgess entienden que “la asimilación como un proceso de interpenetración y fusión, en el cual las personas o grupos adquieren los recuerdos, los sentimientos y las actitudes de otras personas o grupos, y participando en una historia y una experiencia, se incorporan a ellos en una vida cultural común” (Park y Burgess, 1982 en Morales, 2016:27).

Existen distintos modelos que permiten ilustrar los modos en que se integran las diversas culturas en la educación. Quintín identifica, por una parte, el modelo que promueve la cultura hegemónica del país de destino, otro que reconoce la pluralidad cultural añadiendo al currículum temas relacionados con otras culturas, pero mantiene la supremacía del hegemónico y aquel que establece la opción intercultural desde la igualdad entre distintas culturas (Álvarez, 2017:166). Leiva introduce otro modelo que llama crítico emocional porque percibe la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje que puede contribuir al cambio social y escolar (Leiva, 2012, en Álvarez, 2017).

LA EXPERIENCIA DE URUGUAY

De acuerdo a datos del Monitor Educativo de CEIP, en 2018 la matrícula de niños migrantes en educación inicial, primaria e inicial representan el 1,4% (ANEP, 2018). Existe una distribución uniforme si se analizan el lugar de origen de los niños. Tal es así que el 32,5% provienen de países tradicionales (Brasil y Argentina), el 30,2% de España y EEUU y el 31% de nuevos orígenes latinoamericanos y caribeños.

Tabla 1. Cantidad de inmigrantes y porcentaje de inmigrantes, según origen

Origen	Cantidad de personas inmigrantes	%
Orígenes tradicionales (Argentina y Brasil)	1.542	32,5
Orígenes de retorno (España y Estados Unidos)	1.434	30,2
Orígenes latinoamericanos (países latinoamericanos excepto Brasil y Argentina) y países caribeños tales como Cuba, Perú, Venezuela y República Dominicana	1.471	31,0
Otros orígenes	299	6,3
Total	4.746	100

Fuente: CEIP, Gestión Unificada de Registros e Información (GURÍ), 2018

22 | Concomitantemente, en 2008 se aprueba en Uruguay la Ley N° 18.250 denominada Ley de Migraciones que establece la migración como un derecho para todas las personas en pie de igualdad. Dicha normativa crea una institucionalidad que contribuye en la protección y ejercicio de los derechos de las personas migrantes. En este sentido, crea la Junta Nacional de Migración como órgano asesor en materia de políticas migratorias y se integra por representantes de organismos del Estado. A su vez, se conforma el Consejo Consultivo Asesor conformado por organizaciones gremiales y de la sociedad civil.

Específicamente a nivel educativo el decreto N° 394/009, plantea que: “El Estado uruguayo procurará que las personas migrantes y sus familias tengan una rápida incorporación a los centros educativos públicos, habilitados o autorizados tanto para iniciar como para proseguir sus estudios” como una forma de incentivar la rápida inserción educativa. Asimismo, el artículo 48 facilita la inscripción dado que señala que ante la ausencia de documentación esta se podrá realizar de forma provisoria por un año.

Asimismo, el Estado uruguayo ha desarrollado un plan de convivencia escolar (2016) que entre sus objetivos aborda tangencialmente la diversidad cultural, así como encuestas de convivencia y discriminación. Asimismo, se han generado dispositivos para facilitar el acceso a la educación para personas migrantes a partir de la implementación de un servicio de atención. Si bien se trata de un tema incipiente en la agenda pública, da cuenta de la visibilidad que está cobrando en la actualidad y de la necesidad de continuar aunando esfuerzos y trabajando de forma coordinada a nivel interinstitucional para lograr una verdadera inclusión.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El informe de la OEA (2011) sobre la situación actual de niños y niñas migrantes extrae como una de las conclusiones de su estudio que, para los Estados, la educación es subsidiaria de otras políticas más urgentes que esta población requiere como lo es la vivienda y la salud. Este documento agrega que muchas de las familias viven en situación de pobreza y muchas veces carecen de documentación para acceder a ciertas prestaciones públicas.

Dicho estudio a la vez plantea ciertas temáticas que son concebidas como centrales para el abordaje de los niños y niñas migrantes en la escuela. Entre ellas destaca el idioma, la integración cultural, el desarraigo, la separación de las familias y la interrupción de la educación en sus países de origen. Ante esta realidad corresponde entonces preguntarnos respecto a la escolarización de los niños provenientes de distintos

etnias y cultura; ¿qué ocurre con su proceso de integración? ¿están contenidos, respetados y protegidos sus derechos en aquellas temáticas que subraya el estudio?

Esa realidad por lo tanto plantea varios desafíos para las políticas públicas. Se debe definir una estrategia de intervención integral que intente abordar estas aristas. Porque, como lo señala Montesinos, se debe “evitar la folclorización de las culturas que portan los alumnos migrantes no “como productos de la permanente producción cultural inmersa en determinadas relaciones sociohistóricas” (Montesinos, 2012:215) sino que se habilite una genuina comunicación intercultural.

Si bien los hacedores de políticas educativas tienen la intención de promover la interculturalidad, la pregunta que corresponde hacernos es ¿en qué medida ello puede efectivizarse en la práctica? Surge entonces la necesidad de contar con recursos que permitan entre otros puntos profundizar en la formación docente en la materia. Promover capacitaciones que contribuyan a que incorporen estos contenidos y puedan llevarlos al aula.

Pero bien, es difícil priorizar esta temática cuando muchas veces los recursos no alcanzan para contar con un ratio adecuado de maestros por niños en el aula o cuando las situaciones que atraviesan los niños trascienden el aprendizaje y se deben cubrir necesidades alimenticias o intervenir ante situaciones de violencia intrafamiliar o consumo problemático. Esta realidad lleva a que la planificación en el aula cambie de eje y se deba atender lo urgente y dejar de lado lo estratégico.

En este sentido, es necesario brindar un mayor acompañamiento a los docentes en el aula de manera que sin dejar de atender lo urgente, se continúe con el trabajo de los ejes estratégicos entre los que se encuentra la inclusión de la diversidad cultural. El docente deberá también apelar a su creatividad para abordar la diversidad cultural para enriquecer sus aulas y será además el agente más importante para fomentar la integración genuina de los educandos utilizando diferentes estrategias y recursos para que ello suceda.

De igual forma nos cuestionamos, ¿es justo pretender siempre que sea el docente quien asuma la responsabilidad de generar contenidos integradores?

REFLEXIONES FINALES

| 23

Nuestro sistema educativo presenta falencias en la integración de los niños que ingresan en nuestras escuelas desde diferentes culturas. Si bien Uruguay ha recibido niños migrantes desde sus orígenes, aún no se contempla en la práctica diaria su integración. En este sentido, la educación uruguaya, parece sufrir de un halo de aculturación, a nivel inconsciente ya que de una manera implícita impone la cultura dominante.

Por otra parte, es relevante destacar que nuestro país cuenta con información estadística respecto a la situación de los niños migrantes y sus familias, pero son escasas las investigaciones que analizan su trayectoria y experiencia educativa. Sería un valioso insumo contar con un mayor número de producciones académicas que brinden luz sobre esta realidad que cobra cada día mayor relevancia. Las políticas públicas requieren de insumos de carácter diagnóstico para construir un abordaje integral que efectivamente incluya a los niños y niñas migrantes.

Cabe preguntarnos entonces si los niños migrantes quedan como islas, en el medio de un océano que nada tiene que ver con el suyo, y que parece invisible a los ojos de aquellos que los rodean diariamente en la escuela. Tal vez sea necesario generar alianzas desde el punto de vista cultural, con distintas embajadas que contribuyan en la formación de los docentes para que el proceso enseñanza aprendizaje se constituya como el mejor agente socializador de los niños.

Constituye un desafío para la sociedad uruguaya incorporar el concepto de inclusión educativa no solo desde el discurso sino también desde la práctica para promover un diálogo genuino entre distintas culturas que permita el enriquecimiento como colectivo. Hoy en día hay una mayor sensibilidad con respecto a la integración, a la inclusión del “otro” en los distintos discursos; sin embargo, es fundamental que el discurso se traslade a la práctica. En palabras de Platón, “el que aprende y aprende y no practica lo que sabe, es como el que ara y ara y no siembra”

REFERENCIAS

- ANEP (2018), Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya 2018, Monitor Educativo de CEIP. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Presentaciones%20PDF%20y%20documentos/Informe%20Inmigrantes.pdf>
- Álvarez, Q. (2017), Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. Revista Lusófona de Educación, 37, 165-179. Recuperado de: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/6237>
- Blumstein, D. (2018). Inclusión del alumnado extranjero en una escuela pública de Montevideo ¿Cómo atender esta nueva realidad? (Tesis de Maestría) Universidad ORT, Montevideo. Recuperado de: <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3796>
- Casanova, M. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela (pp19-42). En E. Soriano (ed.) La interculturalidad como factor de calidad educativa. Madrid: La Muralla S.A.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Revista de Currículum y formación del profesorado, Vol.23, N°1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6880557>
- Caballero, C. y Ortenso, P. (2017). Educación Intercultural, experiencias inclusivas: un recorrido en el siglo XXI. Revista Interacciones, N° 43, pp.254-276. Recuperado de: [revistas.ccaap.pt > interaccoes > article > view](http://revistas.ccaap.pt/interaccoes/article/view)
- Harris, M. (2001), Antropología Cultural, Alianza Editorial.
- Loreto, M. (2019), Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. Pág. Educ. Vol.12 N°1 Montevideo. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682019000100075
- Maraña, M. (2010), Cultura y desarrollo: evolución y perspectivas, Unesco Etxea, Cuadernos de trabajo n°1.
- MIDES (2017). Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Montevideo: MIDES.
- Molano, O. (2017), Identidad cultural, un concepto que evoluciona. Opera, Nro 7. Recuperado de: <https://revistas.uextornado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- 24 | Montesinos, M. P. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. Educación, Lenguaje y Sociedad, 9(9), 201-218. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v09a09montesinos.pdf>
- Morales, Andrés (2016). Identidad e inmigración. (Tesis de grado). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/101622/1/TFG-SOC-Morales-Andres-juliol16.pdf>
- Novick, S. (2012), Migraciones en el Cono Sur: políticas, actores y procesos de integración. Los casos de Uruguay, Paraguay y Chile. Perspectivas, São Paulo, v. 42, p. 79-114. OIM. 2011. Perfil Migratorio del Uruguay. Montevideo: OIM. Recuperado de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/5941/4516>
- Organización de Estados Americanos (2011), Educación para niños, niñas y jóvenes en las Américas. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-inmigrantes.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de: <http://www.eduy21.org/Documentos/Gu%C3%ADa%20para%20asegurar%20la%20inclusi%C3%B3n%20y%20de%20equidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Pérez, Ana; Ochoa, María y Soriano, María, Antología (ed.), (2002) Antropología sin fronteras, Robert Redfield, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas. FedMexu.
- UNICEF. Para cada niño. Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/ni%C3%B1os-migrantes>
- Valero, J. (2008), Las oratorias de la convivencia, Revista Pedagógica 21 Valladolid. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277271522_Las_oratorias_de_la_convivencia_la_diversidad_cultural

Normativa:

Decreto n.º 394/009. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/394-2009>

Ley N° 18.250 Recuperado de:

<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7734743.htm>

Recibido el: 06/04/2020

Aprobado el: 04/06/2020

IMIGRAÇÃO PARA O BRASIL NOS DIAS ATUAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE O IMPACTO DA IMIGRAÇÃO NA CULTURA REGIONAL BRASILENSE

IMMIGRATION TO BRAZIL NOWADAYS: A REFLECTION ON THE IMMIGRATION IMPACT ON THE REGIONAL CULTURE OF BRASILIA

Helen de Sousa Silva Waqas¹

Bianca Lopes da Silva²

Maria Nasaré Antunes³

RESUMO

Este trabalho se propõe a apresentar uma breve análise acerca dos impactos que a imigração causa na cultura regional brasileira, abarcando tópicos sobre imigração no mundo, suas características, e a incidência desse movimento migratório na sociedade do século XXI, especialmente no que concerne a mudanças de paradigmas, envolvendo assuntos como educação, momento econômico, sociologia, história, saúde e segurança.

Palavras chave: imigração, cultura, brasileira.

ABSTRACT

This document proposes to present a brief analysis about the impacts that immigration causes in the regional culture of Brasília, covering topics about immigration in the world, its characteristics, and the incidence of this migratory movement in the 21st's century society, especially with regards changes of paradigms involving subjects as education, economy, sociology, history, health and safety.

Keywords: immigration, culture, Brasília.

1 Mestranda em Educação (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa (UDE). Profesora e empresária. E-mail: helensousas@gmail.com

2 Mestranda em Educação (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa (UDE). Servidora pública. E-mail: bianca.aum@hotmail.com.

3 Mestranda em Educação (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa (UDE). Servidora pública. E-mail: nasareantunes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Vivemos numa era de iminente guerra mundial, estouro da tecnologia, pandemia de vírus avassaladores, globalização em alta e principalmente do acesso rápido à informação. Assim sendo, é comum que haja uma tendência geral de homogeneização de costumes, de culturas, de estilo de vida, dentre outras características comuns da globalização. Mas será possível que o mundo se resuma ou se defina em um único anseio capitalista de um modo de vida comum a todos, em qualquer parte deste planeta?

Como poderíamos definir a movimentação da diáspora nos dias atuais? A quem pertencem as terras originárias de uma nação? Ou qual a influência da imigração para os habitantes de um determinado país, em especial para o Brasil? Esses são questionamentos que este trabalho se propõe a contemplar num singelo exame sobre estudos que envolvem a Sociologia, a Antropologia e a Educação.

Portanto, este artigo tentará fazer uma breve análise da cultura mundial e regional, especificamente sobre a cultura distrital da capital do Brasil – Brasília – sob a influência da imigração, seus impactos para a sociedade brasileira; e o que fica de uma sociedade local, após a influência direta de movimentos migratórios.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A IMIGRAÇÃO

Começaremos a nossa análise enfocando nas necessidades dos seres vivos em preservar seus espécimes. É inato ao ser vivo querer preservar a vida, ou seja, podemos destacar a migração como um aspecto relevante para a sobrevivência das espécies.

Para o homem, dentro desse desejo inato de estar vivo, sempre houve a necessidade de mudar de parâmetros, de inovar, de desenvolver-se, de estar em constante movimento pela evolução, pela melhoria das suas condições de vida. Deste modo, é fácil entender porque há uma grande necessidade da humanidade em trocar informações, dividir experiências, convivências e promover a mutação da sociedade de tempos em tempos.

26 | A emigração ou imigração pode ser realizada de forma voluntária ou de forma compulsória, tendo em vista as diversas situações em que podem estar envolvidos os povos. Geralmente quando temos um número muito grande de pessoas querendo mudar de país ou região, isso se dá por causa de situações advindas da influência, ou crise, nas situações econômicas, guerras, perseguições políticas, religiosas, ou até mesmo por vontade própria daqueles que querem tentar viver em melhores de condições de vida.

Dentro da conceituação de movimentos migratórios, temos a Diáspora, que se trata de um deslocamento migratório forçado em prol da liberdade ameaçada pela perseguição religiosa e/ou política a um determinado povo. No início tivemos a diáspora judaica, africana, e hoje podemos abarcar os sírios, libaneses, palestinos, dentre outras sociedades que precisam sair de seus países de origem para tentar fugir de guerras, de perseguições diversas. Porém a diáspora hoje também pode representar uma migração em massa de povos que necessitam mudar sua situação econômica, quando seu país de origem já não lhes pode prover esses benefícios, tendo em vista a precariedade na oferta dos serviços públicos de educação, saúde e segurança.

Os autores da letra de Diáspora, música composta por Antônio Carlos Santos de Freitas, Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho e Marisa De Azevedo Monte, ilustram brilhantemente todas as implicações que a diáspora contempla no cenário mundial do século XXI:

Acalmou a tormenta/ Pereceram/ O que a estes mares ontem se arriscaram/ E vivem os que por um amor tremaram/ E dos céus os destinos esperaram/ Atravessamos o Mar Egeu/ Um barco cheio de Fariseus/ Com os Cubanos/ Sírios, ciganos/ Como Romanos sem Coliseu/ Atravessamos pro outro lado/ No rio vermelho do mar sagrado/ os centers shoppings superlotados/ De retirantes refugiados (1.2.3.1-13)

Imigração no mundo e no Brasil

Quando pensamos em imigração vem logo ao mundo das ideias barcos inflados com vários refugiados em busca de um futuro melhor para si e para seus familiares; ou asiáticos tomando nossas feiras, inseridos em

empregos subalternos, em bares, restaurantes, mercados, comerciantes; e, não raramente, nós pegamos aliados ao pensamento de que a ideia de refugiado, ou retirante, está intrinsicamente associada à pobreza ou falta de educação. Porém há que se afirmar que esta é uma ideia equivocada sobre as pessoas que resolvem migrar de seus países para outros territórios.

É válido ressaltar que o fluxo migratório se dá por meio de diversos aspectos, dentre eles, a esperança de melhores condições de trabalho, de moradia e até mesmo de segurança, educação e saúde, ou seja de uma esperança por dias melhores.

Nós, “os europeus”, fomos criados em meio à variedade e passamos nossas vidas na companhia da diferença. Aprendemos aos poucos a difícil arte de conviver com a diferença pacificamente, mas tivemos de aprender. Às vezes se diz que o “universalismo” inerente ao espírito europeu consiste em sua capacidade de conversar com o que lhe é estranho. Mas é possível dizer que a Europa poderia ser vista como uma estufa da humanidade universal em função de sua própria e surpreendente aptidão para se comunicar por sobre as fronteiras culturais (ou quaisquer outras). (BAUMAN, 2012, p.32)

Em outros tempos, os imigrantes estrangeiros foram chegando ao Brasil como refugiados de guerra, para alimentar o mercado de trabalho de muitas lavouras, ou como as famílias que viam ao país latino-americano com a chance de se reestabelecer novamente pós-guerra. Eles vieram da Itália, Alemanha, Japão, Polônia, entre outros países. Instalaram-se no sul do país, em sua maioria. Hoje podemos ver muito mais do que as ascendências europeias e asiáticas quando falamos de estrangeirismo no Brasil.

A república brasileira já foi alvo do *boom* da imigração de haitianos, africanos, entre outros. Diversos eventos ocorridos pelo mundo fizeram com que muitos povos escolhessem as terras tupiniquins para instalar-se e tentar estabelecer uma nova forma de vida, mais segura, mais estável, mais digna ou até mesmo com mais possibilidades de progresso, quando nos referimos a programas de intercâmbio de estudos, por exemplo.

Este país sempre esteve de portas abertas para receber turistas e estrangeiros imigrantes de todas as partes do planeta. Por terem uma personalidade receptiva e descontraída, os brasileiros foram os escolhidos por milhares de estrangeiros de todo o mundo para serem seus compatriotas e tornou-se um grande centro migratório do mundo. Com a promessa de ser a quinta maior potência mundial, nas últimas duas décadas, ele atraiu a atenção de paquistaneses, indianos, sírios, venezuelanos, colombianos, chineses, dentre tantos outros que para cá vieram.

| 27

A imigração no Brasil nos dias atuais e seus impactos para a sua cultura brasileira

Hoje o Brasil conta um grande número de estrangeiros morando no país, alguns dele já naturalizados brasileiros, outros em processo de naturalização. Podemos encontrar pelas ruas de nossos vários estados, franceses, italianos, alemães, chineses, japoneses, e muitos outros imigrantes que passaram a fazer parte da nossa cultura. A contribuição é mútua. Podemos observar os impactos na economia, na culinária e no comportamento social. Hoje é comum no cardápio do brasileiro comidas típicas asiáticas, portuguesas, italianas e chinesas. Temos muita contribuição daqueles países para o Brasil.

O perfil dos estrangeiros hoje no Brasil é o de donos de comércio na área de alimentação, de vestuário, de turismo, de importação e exportação, profissionais que contribuem para a área de engenharia, de educação, como aqueles que podem subsidiar basicamente a formação em língua estrangeira de muitos discentes deste país. As opções são variadas. As possibilidades são muitas. E mesmo em tempos em que atravessamos um longo período de crise política e econômica, o Brasil ainda é o reduto de muitos daqueles que sonham com um futuro promissor numa terra sem guerra, sem desastres naturais intensos como os furacões, terremotos, tsunamis ou ainda daqueles que fogem de perseguições políticas e religiosas, que infelizmente continuam a existir pelo mundo.

A IMIGRAÇÃO PARA A REGIÃO DA CAPITAL DO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA PARA A CULTURA E SOCIEDADE BRASILENSE

O Distrito Federal por sua origem agregadora, já faz parte de um cenário nacional em que a maioria da população que aqui habita é formada por imigrantes ou filhos de imigrantes. Brasília, como a cidade totalmente planejada e arquitetada para constituir a capital do Brasil, teve, e ainda tem, a função de abrigar emigrantes e imigrantes de todo o país.

Dentro dessa miscigenação de culturas, saberes, experiências e convívio da sociedade que compõe Brasília, destacamos uma universalidade que ao mesmo tempo que define a comunidade brasiliense, afasta da comunidade da região central do Brasil qualquer possibilidade de se resumir-la ou defini-la.

No Distrito Federal é comum uma família formada por pais nordestinos e avós mineiros, sulistas ou do norte do Brasil. As famílias são oriundas de várias regiões do país, mas como é comum nas imigrações para as grandes metrópoles, o Distrito Federal possui um grande número de nordestinos que resolveram tentar a vida nas grandes capitais da república brasileira. Antes da Capital Federal o foco da imigração foram as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. A primeira que já foi a capital do Brasil e São Paulo que sempre foi um dos grandes polos econômicos deste país. As duas cidades também são grandes receptoras de estrangeiros, num fluxo bem maior do que o de Brasília que, entretanto, não chega a passar despercebida quando falamos de imigrantes no Brasil.

Hoje é comum encontrarmos pelas cidades satélites do Distrito Federal, e na própria capital, Brasília, várias etnias. Delas fazem parte imigrantes de diversos processos de imigração, ou seja, de condições diversificadas da forma como se deu a sua chegada ao Brasil; porém, o mais usual é que sejam refugiados e imigrantes buscando melhor condição econômica de vida.

O QUE FICA APÓS A IMIGRAÇÃO? INFLUÊNCIA NA CULTURA E NOS COSTUMES LOCAIS NA COMUNIDADE DA CAPITAL DO BRASIL

28 |

A mudança com a chegada dos estrangeiros a Brasília, ao Distrito Federal, é perceptível. Hoje podemos observar a incidência deles no comércio, impactando a nossa área de saúde, de beleza, gastronomia, nossa cultura e a nossa vida social. É comum cruzar uma esquina e nos depararmos com restaurantes do oriente médio e asiáticos, em que podemos apreciar a culinária daqueles países, que estão tão longe, e ao mesmo tempo se tornam tão próximos.

Já não se faz tanto alarde quando estamos nos mercados e ao nosso lado passa uma bela moça do Oriente Médio com seu véu e seus vestidos longos. Na condução para o trabalho, no ônibus lotado, não é incomum escutarmos o árabe, o hindi, o urdo ou o espanhol entre nós, nas conversas diárias que nos acompanham de casa ao trabalho e vice-versa. Nas feiras e mercados há uma marca muito forte da China entre os brasilienses. Os chineses estão por toda parte. Nos shopping centers os atendentes nos recebem com o precioso francês dos haitianos ou o português do angolano na Universidade de Brasília.

Quando podemos conviver com mais proximidade ou mais intimamente com esses estrangeiros chegados à Brasília, temos o privilégio de experimentar a troca mútua cultural. Há um engrandecimento nas percepções inteiradas sobre os povos, uma anulação das predefinições a que estamos acostumados, pois existe uma variedade de informações que ao serem trocadas, desmistificam conceitos culturais engessados sobre aqueles países, sobre aquelas culturas, como também sobre o Brasil na nova visão dos imigrantes. E os colombianos passam a ser nossos melhores amigos, vizinhos com quem confraternizaremos, apreciamos um apetitoso churrasco ou assistimos juntos a uma partida de futebol. Os indianos nos ensinaram mais sobre um país extremamente populoso e heterogêneo. Os chineses com a sua alegria usual nos ensinam sobre o trabalho árduo, a dedicação e a resiliência. Os franceses nos mostram como é importante a ideia de liberdade e singularidade.

A comunidade brasiliense passou a agregar ainda mais valor ao incomum, ao distinto. Hoje temos entre nós filhos de argentinos que brincam com nossas crianças nas escolas, juntamente com os pais americanos que conversam com suas filhas em inglês, e as crianças vão criando-se naturalmente num ambiente bi, trilingue que é extremamente vantajoso para seu desenvolvimento, especialmente na educação linguística desses

estudantes. O namorado de uma prima pode ser aquele imigrante de Bangladesh e os brasileiros passaram a considerar isso uma naturalidade comum nas relações sociais a que estão inseridos.

O Distrito Federal, portanto, passou a ser um polo cosmopolita que abarca todos os nativos de todas as nações. Sem discriminação e numa sociedade mais miscigenada, vamos transformando nossas rotinas, e a comunidade brasileira segue confirmando seu posto de “Capital que tem as portas abertas para o mundo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos sobre a imigração têm dizeres muito interessantes quanto ao pertencimento territorial ou sócio cultural. Eles apontam para a ideia de que hoje os países do mundo vivem uma ordem inversa daquilo que foi feito há séculos, onde os colonizadores exploraram ao máximo as terras a que lhes pertenciam, e aqueles que foram colonizados parecem vir cobrar uma parte da sua contribuição para o desenvolvimento daqueles países. A ideia de migrar de um lugar para o outro parece vir de um desejo de continuidade daquilo que foi começado na colonização, ou seja, há, de ambos os lados, colonizadores e colonizados, uma vontade mútua de aproveitar-se das benfeitorias que a miscigenação pode prover.

Diante de tantas transformações, tanta mescla de culturas, compartilhamento de informações, de comportamentos, de mudanças de hábitos, entendemos que é impossível que haja uma hegemonização da humanidade. Não é possível afirmar que tudo terá um único padrão, e assim permanecerá por tempo indeterminado.

A imigração é um fator social de grande relevância para que os povos se conheçam, para que o progresso possa ser realizado, e para que haja uma interação cultural e o novo esteja sempre em voga, sem perdermos, e continuarmos a aplicar, a sabedoria do antigo.

Ao final, portanto, temos a sensação de que todos pertencemos a uma mesmo espaço, cada um com suas particularidades, auxiliando-nos uns aos outros no desenvolvimento da sociedade como um todo. Ao passo que também estamos sempre na busca por melhores resoluções para solucionar os problemas que surgem das nossas próprias decisões, das nossas falhas e descobertas.

Na era da Globalização não há que se pensar na perda da identidade, mas na transformação de valores. Poderíamos pensar que é necessário estarmos sempre no resgate da humanização, pela retomada daquilo que nos une e nos faz únicos e completos, os sentimentos de solidariedade, compaixão, resiliência.

E especialmente para aqueles que vivem na região central do Brasil, na capital do país, dentro do Distrito Federal, permeados pela diversidade e influência cultural dos nossos estados brasileiros, a imigração só trouxe benefícios. Hoje contamos com uma diversificada gastronomia, um aporte ao mercado de trabalho, a contribuição para a educação e cultura dos brasileiros, quando nos referimos diretamente aos estrangeiros. Sem contar na imensa satisfação que é receber o novo e poder compartilhar nossa cultura, nossos saberes, nossas tradições com aqueles que hoje já fazem parte dos nossos dias, do nosso hall de amigos e familiares.

Espera-se que a imigração, e seus benefícios, seja a nova ordem mundial, para além da última pandemia pelo qual passamos hoje. Que ela, na abertura para os novos caminhos em que o mundo está atravessando, venha amparada plenamente por toda a sociedade, para que haja um respeito mútuo aos que chegam e se vão de nossas terras, e para que saibamos sempre beneficiar-nos até das intempéries pelos quais passamos, e que continuemos na busca constante de nossa evolução retroalimentada pelas relações humanas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. C. F. e. O uso de pronomes de primeira pessoa em artigos acadêmicos: Uma abordagem baseada em corpus. **Veredas on line: Linguística de Corpus e Computacional** 2/2009, P. 68-83, Juiz de Fora, jul. /Dez. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/11/ARTIGO-Maira-Avelar-e-Janaina-Rabelo.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT) (2002). **NBR 6023**: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

- _____. (2002). **NBR 10520**: Informação e documentação: Citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- _____. (2003). **NBR 6028**: Informação e documentação: Resumo: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- _____. (2011). **NBR 14724**: Informação e documentação: Trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- _____. (2011). **NBR 15287**: Informação e documentação: Projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- _____. (2012). **NBR 6024**: Informação e documentação: Numeração progressiva das seções de um documento: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.
- _____. (2012). **NBR 6027**: Informação e documentação: Sumário: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.
- _____. (2018). **NBR 6023**: Informação e documentação: Referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.
- BAUMAN, Z. **Bauman sobre Bauman**: Diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- BAUMAN, Z., MAURO, E. **Babel**: Entre a incerteza e a esperança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.
- COULDRY, N. **Why voice matters**: culture and politics after neoliberalism. London: SAGE, 2010.
- DIAS, W. A. **Migração, Oralidade e Literatura na Experiência com estudantes do Haiti na Tríplice Fronteira**. 2018. 120p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar Programa de Pós-graduação em Estudos Latino-americanos. Instituto Latino-americano de Arte Cultura e História). Universidade Federal da Integração Latino-americana. Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6271166. Acesso em 06 fev. 2020.
- DIÁSPORA. Intérpretes: Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. Compositores: A. A. N. A. Filho; A. C. S. Freitas; M. A. M. Monte. *In*: TRIBALISTAS. Intérpretes: Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. Rosa Celeste (Universal Publishing MGB)/ Candyall Music (Sony ATV) / Monte Songs (Sony ATV), 2017, faixa 1 (4'04).
- FALKOSKI, F. M. **A noção de ipseidade na contemporaneidade: a identidade cultural de Stuart Hall frente ao ser-mesmo em Heidegger**. 2017. 95p. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas). Universidade Federal da Fronteira Sul: Campus Erechim. Erechim, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5867488. Acesso em: 15 fev. 2020.
- KROKOSZ, M. **Autoria e plágio**: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores. São Paulo: Atlas, 2012.
- MELLO, A. G. DE. **Políticas Curriculares: Conhecimento em diáspora**. 2018. 278p. Tese (Doutorado em Educação. Centro de Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6829662. Acesso em: 13 fev. 2020.
- POUTIGNAT, P.; FERNAT, J. S. **Teorias da Etnicidade**: seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.
- SIQUEIRA, D. C. **Políticas públicas para refugiados sírios no Canadá, no Chile e no Brasil na perspectiva de John W. Kingdom: Uma contribuição à Teoria dos Múltiplos Fluxos**. 2018. 288fls. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Sociais). Universidade Federal do ABC. São Bernardo do Campo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6535227. Acesso em: 20 fev. 2020.

Recibido el: 03/06/2020

Aprobado el: 29/06/2020

CULTURA SORDA E INCLUSIÓN

DEAF CULTURE AND INCLUSION

Camila Aparecida Garcia¹

RESUMEN

El trabajo describe la sordera, la identidad y el alcance de la literatura sobre identidad sorda y los diferentes tipos encontrados en busca de la ciudadanía. Su objetivo es identificar en la literatura los aspectos de la existencia y construcción de la identidad sorda a partir de los diferentes conceptos reportados. Como principales referencias Skliar (1999, 2010), Perlin (2010) que proponen la sistematización de las identidades sordas, y Costa (2010), que reúne las posiciones de los sujetos sordos en un determinado contexto histórico, alcanzando las influencias sociales de la escuela y lenguaje para la formación de la identidad sorda, que no es algo cerrado, sino que está en construcción y en movimiento. Para la inclusión, el respeto por la sordera y la identidad sorda es una forma de ciudadanía.

Palabras claves: sordera, cultura sorda, inclusión.

| 31

ABSTRACT

The article describes deafness, identity and the scope of the literature on deaf identity and the different types found in search of citizenship. It was aimed to identify in the literature the aspects of the existence and constitution of deaf identity based on the different concepts reported. Having as main references the works of SKLIAR (1999; 2010), PERLIN (2010) that proposes the systematization of deaf identities, and COSTA (2010) that brings the deaf subject positions in a certain historical context, reaching the school's social influences and language for the formation of deaf identity, which is not something closed, but under construction and in motion. For inclusion, respect for deafness and deaf identity is a form of citizenship.

Keywords: deafness, deaf culture, inclusion

INTRODUCCIÓN

Las personas que no escuchan son nombradas por personas que escuchan de las maneras más diversas: muchos los llaman "tontos", "sordos-tontos", entre otras formas que se dice que son políticamente correctas, pero la mayoría de los que no escuchan prefieren ser identificados como "sordos".

Existe la visión de la sordera como una discapacidad, como algo a curar, en un intento de hacer con que los sordos se desarrollen como los oyentes. El sujeto sordo era (y a menudo sigue siendo) visto como alguien que debería estar sujeto a todo tipo de procesos de normalización, más cerca de la identidad de escucha.

¹ Profesora de Educación Física en la red pública de la ciudad de São Paulo, Pedagoga, Especialista en Altas Habilidades/Superdotación, Especialista en Educación Especial – Sordera, Especialista en Educación Inclusiva, estudiante de Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa (UDE). E-mail: professora.camilagarcia@gmail.com

La sordera tiene un significado negativo para el oyente, representa la falta, la pérdida de comunicación. Sin embargo, para los sordos se relaciona con otros conceptos, históricos, culturales y de identificación con otros. Ubicado en el discurso sobre discapacidad, una diferencia para ser reconocida políticamente, la sordera, como una experiencia visual y de identidad múltiple o multifacética. Ser vista la sordera, como una parte positiva de la persona, como un rasgo o característica del ser humano.

Se están alterando las concepciones sobre el sujeto sordo, así como las relaciones de conocimiento y poderes entre los oyentes y adultos sordos, y también las definiciones de las políticas educativas. Por lo tanto, la posibilidad de constituirse como alguien diferente y no discapacitado, en contacto con sus compañeros, quienes comparten su propio lenguaje visual y cultural, se garantizará con una "identidad sorda".

LA SORDERA

Por medio de la audición podemos detectar, diferenciar, reconocer, localizar y comprender los sonidos del habla que dan significado. Deficiencia auditiva: término que se refiere a la disminución o ausencia de la capacidad de escuchar ciertos sonidos, debido a factores que afectan cualquier parte del oído. La sordera consiste en la pérdida parcial o total de la capacidad auditiva, es decir, un individuo cuya audición no funciona totalmente.

Hay cuatro tipos de pérdida auditiva: pérdida auditiva conductiva, neurosensorial, mixta y central. (INES, 2003). La pérdida auditiva conductiva, se origina en el oído externo y/o medio e interfiere con la ruta del sonido hacia el cerebro, es decir, la pérdida auditiva es transmisión (CAMPOS, 2011; ROMEO, 1981). La pérdida auditiva neurosensorial, resulta de problemas del nervio auditivo o del oído interno, con fibras nerviosas o células ciliadas a la cóclea, que afectan la región de decodificación y transmisión del sonido al cerebro. La pérdida auditiva mixta ocurre cuando hay una combinación de dos tipos de pérdida, conductiva y neurosensorial, y la pérdida auditiva central.

32 | Según Campos (2011), la sordera puede originarse en los períodos prenatal, perinatal o posnatal. Algunos de los factores de riesgo son: bebé prematuro, adolescente embarazada, madre de bajo peso, en males condiciones de salud, o adicta a drogas.

Las intervenciones como la vacunación masiva, la atención prenatal adecuada y la protección contra la contaminación acústica son intentos de reducir efectos como la sordera. Aun así, según el censo de 2010, hay alrededor de 1.799.855 personas en Brasil con sordera profunda o dificultades auditivas permanentes. Este número incluye miles de niños y jóvenes en edad escolar. (IBGE, 2010).

La Política Nacional de Educación Especial define la pérdida auditiva como la "perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido" (BRASIL, 1994). En la discapacidad auditiva generalmente se considera la diferencia entre el rendimiento del individuo y la capacidad normal de detección de sonido según los estándares establecidos por el American National Standards Institute (ANSI, 1969).

El término "con discapacidad auditiva" no se utilizará aquí en un intento de restablecer el concepto de sordera, ya que esta expresión es la que se usa, preferiblemente, en el contexto médico-clínico, mientras que el término "sordo" está directamente relacionado con el destaque sociocultural. De esta manera, la persona sorda es aquella que experimenta un déficit auditivo que les impide adquirir de forma natural el lenguaje oral/auditivo utilizado por la comunidad mayoritaria.

El grado de pérdida auditiva y el momento de la discapacidad, define qué tipo de dificultades puede tener el individuo, por ejemplo, dificultades en la relación, en la comunicación, en la comprensión de conceptos y reglas y en la comprensión del conocimiento a través de los medios de comunicación, y expresión, lenguaje oral y escrito. (CAMPOS, 2011).

En el patrón de escucha normal, el umbral de audibilidad sube a 25 dB en todas las frecuencias del espectro de sonido (entre 250 y 8000 Hz). La clasificación del grado de pérdida, es la siguiente:

Cuadro 1

Audição normal	0	a	25 dB
Deficiência leve	26	a	40 dB
Deficiência moderada	41	a	55 dB
Deficiência acentuada	56	a	70 dB
Deficiência severa	71	a	90 dB
Deficiência profunda	Acima de		90 dB

Fuente: ANSI, 1969.

En la pérdida moderada, es difícil hablar por teléfono, uno percibe el intercambio de la palabra escuchada por otro fonético similar, por ejemplo, pato/gato. En pérdida grave no es posible escuchar el teléfono, la televisión. En la pérdida severa, se pueden escuchar sonidos fuertes, como los de un camión o sierra eléctrica, pero no se puede escuchar la voz humana sin amplificación. En las pérdidas profundas, solo los sonidos graves que producen vibraciones (truenos, aviones) son audibles (ANSI, 1969).

Socialmente, es absolutamente necesario dominar el idioma de su comunidad, aunque solo sea en forma escrita. Por lo tanto, para la persona sorda, que nace sin oír, o la pierde, y por lo tanto tiene una sordera severa o profunda, antes de tener acceso al lenguaje oral de su comunidad, tiene muchas dificultades para integrarse en el “mundo de los oyentes”. Ese contacto se ve afectado, ya que el lenguaje oral se percibe a través del canal auditivo, que se altera en estas personas. Por eso, las personas sordas debido a la pérdida de audición enfrentan dificultades para ponerse en contacto con el idioma del grupo social en el que están insertadas (GÓES, 2000). En el caso de los niños sordos, el retraso del lenguaje puede traer consecuencias emocionales, sociales y cognitivas, incluso si realizan el aprendizaje tardío del idioma. (LACERDA, 2006).

Los sordos construyen su identidad basándose principalmente en esta diferencia, utilizando estrategias cognitivas y manifestaciones conductuales y culturales diferentes de la mayoría de las personas que escuchan. (SILVA, 2002). La lengua de señas (LS) es fácilmente accesible para los sordos, debido a sus representaciones visuales.

El lenguaje se adquiere en la vida social y es con él que el sujeto se constituye como tal, con sus características humanas, por lo tanto, la adquisición del lenguaje es estar en contacto integrando una sociedad que la utiliza. De ahí la importancia de la atención temprana al estimular la lengua de señas, es necesario que el niño sordo esté expuesto a este idioma y que la escuela y la familia lo usen como un medio de comunicación e instrucción. (GOÉS, 2000).

En Brasil, la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS) es reconocida como un medio legal de comunicación y expresión de sordos por la Ley no. 10.436, de 2002. Pero, en el único párrafo de esta ley, se explica que la modalidad escrita del idioma portugués no puede ser reemplazada por LIBRAS. De esta manera, no solo se garantiza el uso de la lengua de señas para los sordos, sino que también se requieren sistemas educativos para enseñar LIBRAS y el portugués escrito. (BRASIL, 2002)

CULTURA E IDENTIDAD SORDA

La identidad puede ser definida, como un conjunto de características, propias y exclusivas de una determinada persona, y cita los “defectos físicos” como una de ellas y como el aspecto colectivo de esas características por las cuales ella es “definitivamente reconocible” (FERREIRA, 2010). Sin embargo, el concepto de identidad relata la historia de la vida, los sueños, las fantasías, las características de la personalidad de cada persona y la misma como individuo.

Para la sociología, la identidad se forma en la interacción entre el yo y la sociedad. La identidad no es solo el aspecto de una persona, sino que reúne varias ideas y problemas que no cambian con el tiempo. Entre estos puntos inmutables tenemos el nombre, las relaciones familiares, la huella digital, entre otras cosas que diferencian al “yo” del “otro”. La identidad está marcada por la diferencia. (HALL, 2006).

El concepto de identidad psicosocial considera que los cambios ocurren constantemente, incluso si no son aparentes. Presupone al individuo dentro de una realidad social, con estructuras familiares, religiosas, etc. es decir, las actividades de la persona lo definen, en un movimiento constante. (MENEZES, 2010).

Existe el yo real que se está modificando en una relación dialógica con el mundo externo y cultural. Mostramos lo que somos, y al mismo tiempo recibimos y asumimos los valores externos que formarán parte de ese ser, en las identidades culturales.

La identidad social se entiende como parte del autoconcepto, de la persona que existe a partir de su conocimiento y sentido de pertenencia a un grupo social, más el valor emocional relacionado con ese sentimiento y pertenencia. (MENEZES, 2010)

No existe una identidad particular, sin interacción social, ya que es precisamente el producto de la interacción entre el individuo y el mundo social. La construcción de la identidad es un proceso que se inserta en el plano de las relaciones sociales, siendo producto y actos simbólicos, marcas de productos consumidos, lugares, causas y efectos en las relaciones sociales, existiendo una relación, entre otros, de la identidad de una persona y las cosas, según Woodward (Apud MENEZES, 2010).

La diferencia es una marca importante y una característica teórica de la identidad, porque en las relaciones entre los sujetos sociales, para reconocerse es necesario reconocer al otro. Es a nivel de las relaciones sociales donde se construye la identidad.

Cada vez que se piensa en la identidad, también se piensa en una comunidad que comparte diversos artefactos culturales y que se entiende a sí misma como un grupo con afinidades y enfoques. Por lo tanto, la identidad no es solo una cuestión de identificación, sino que también es una cuestión política. Si nos identificamos con una comunidad en particular, también nos identificaremos con su lucha política en busca de afirmación y reconocimiento. Por esta razón, la identidad no es simplemente una cuestión de ser algo, sino de moverse y afirmarse en una determinada dirección, de constituirse como una identidad insertada en una comunidad.

34 | Más que una cuestión ontológica, la identidad es una lucha política, constituida por la interacción y el intercambio de ciertas causas y demandas en busca de la afirmación y la garantía de la existencia de una determinada forma de vida. La cuestión de la identidad solo se convierte en un problema cuando, dentro de la sociedad, se configuran diferentes juegos de identidad, que se enfrentan y cuestionan entre sí. El encuentro de diferentes formas de existir, por lo tanto, de diferentes configuraciones de identidad, siempre puede ser un momento rico en posibilidades. (VALENTIM, 2008).

Para entender esto, podemos pensar en la idea de una identidad del pueblo brasileño, que iría más allá de las diferentes posibilidades de las identidades regionales, locales, étnicas, culturales, lingüísticas, sexuales, sociales, etc. Sin embargo, dentro de esta gran abstracción, encontramos numerosas diferencias que constantemente necesitan afirmarse y oponerse a la homogeneización, luchando por el reconocimiento y los derechos. Es en este contexto de lucha que podemos reflexionar sobre la identidad sorda.

Al reflexionar sobre la historia de los sordos, podemos ver los desplazamientos de la posición del sujeto dentro de este proceso. En diferentes momentos antes de Cristo, el sordo era considerado como no humano, como sin capacidad de hablar y aprender. Poco a poco se le reconoció el derecho a la vida, pero no a la educación, en la posición de incapacitados, debido a que la ausencia de expresión por parte del habla se consideraba falta de pensamiento. Muchos años después, tiene lugar la aceptación de la posición humana, y desde el siglo XVI en adelante, se ve a los sordos como capaces de comunicarse, pensar y expresarse (LACERDA, 1998).

Según Costa (2010), el concepto de sujeto en la perspectiva del análisis del discurso materialista es que el sujeto está constituido por el lenguaje, que está intrínsecamente vinculado. Y a partir de eso, otros temas se constituyen en este proceso como consecuencia de que el lenguaje está en movimiento, el sujeto lo ha puesto en movimiento. Según Lopes (2010), el lenguaje es uno de los componentes de las diversas identidades representadas por los sujetos. Es, a partir de ello que los sujetos pueden entenderse en un contexto histórico basado en la inconstancia de los discursos, considerando discurso como el lenguaje en su relación con el mundo.

Según Skliar (2010), cuando se piensa que un niño sordo puede ser un adulto oyente, se crea un ambiente inadecuado de identificación e identidad sorda, lo que hace que los sordos sean considerados autistas,

afásicos, discapacitados intelectualmente, entre otras definiciones, en lugar de solo representar a los no oyentes.

Costa (2010) analizó los discursos desde los años 30 hasta la actualidad para comprender las posiciones de los sujetos que ocupó y ocupa la persona sorda, para comprender los desplazamientos de esta posición del sujeto.

Posición-sujeto-sordo:

- patológico: resultado del discurso médico, que ve a los sordos como un ser a diagnosticar;
- anormal: considera que los sordos están fuera de la norma, por no escuchar; como individuo a ser corregido;
- sordo-mudo: considerado incompleto;
- símbolo de lo desconocido: separados de los demás, causaron extrañeza a quienes se acercaron;
- escuela: avanzar hacia la educación especial, para ser protegida;
- social: varios discursos involucrados, en general con un enfoque en asistencia en discursos médicos, religiosos, laborales, etc.

A partir del reconocimiento legal de la LIBRAS, se inicia el cambio de la posición anormal del sujeto sordo a la posición diferente del sujeto sordo, que se considera diversa y modificada, dejando de lado el concepto de incompleto debido a la falta de audición y conceptualizándolo como peculiar. Costa (2010) concluyó en sus estudios que había diferencias en los tiempos, que la principal diferencia se encuentra en el lenguaje. Actualmente, existe una mayor variación en las posiciones de los sujetos sordos, según el grupo al que pertenece. El programa muestra nuevas posiciones del sujeto sordo, que incluyen el ícono, la ventaja sobre el oyente, con una cultura rica, un idioma propio y con su propia identidad específica por no escuchar.

En los estudios del multiculturalismo en la educación de los sordos, Skliar (1999) aborda la diversidad, las razas y la sordera, demostrando que en un niño sordo la raza y el origen étnico no son relevantes, entre los oyentes la primera característica de un niño sordo es sordera y entre las personas sordas, ser sordo es su primera identidad.

| 35

En los sujetos, las representaciones de identidades cambian con el tiempo, de acuerdo con los diferentes momentos históricos, los lugares y los grupos culturales en los que se tiene contacto, por lo tanto, la identidad sorda, en este aspecto involucra a las personas que viven en el mundo de los sentidos. Según Skliar, no es algo fijo, la identidad es dinámica, formada y transformada continuamente en relación con las formas en que se representa en los diferentes sistemas culturales (SKLIAR, 1999).

Utilizando solo uno de los conceptos de identidad presentes en la historia, la concepción de la modernidad tardía, en que las identidades están fragmentadas, para situar al sujeto sordo, entendiendo las identidades como múltiples y plurales, además de no estar preparado, que experimenta transformaciones, e incluso puede ser contradictorio (PERLIN, 2010). Es algo en movimiento, en construcción, que dirige al sujeto, en diferentes posiciones.

Las identidades de los sordos dentro de la cultura de la escucha son reprimidas, y existe la necesidad de un otro igual, siendo esencial para esta construcción de la identidad sorda, el encuentro sordo-sordo, desde el punto de vista de los sordos y sus múltiples identidades. Hay formas multifacéticas de identidades sordas (PERLIN, 2010).

Los estereotipos se construyen sobre los sordos y su aprendizaje, producidos por aquellos que apoyan la integración. Desde la perspectiva de la representación realista, la identidad del sujeto sordo busca superar la discapacidad y adaptarse a la pérdida auditiva mediante actividades compensatorias. Las personas sordas pasan por días intensos, llenos de diversas terapias, del habla, psicológicas, entre otras, además de la escuela, que se suman a otros elementos que han ayudado en la construcción de identidades subordinadas, tal como lo define Silva (apud LOPES, 2010). La escuela ha tratado de disciplinar/normalizar a los sordos, y es en las actividades cotidianas, dentro del espacio escolar, donde se construyen las representaciones de las asignaturas.

Hay interferencia en la aceptación de la identidad sorda por el estereotipo existente, ya que no acepta al ser sordo, no conduce a una política de identidad, y la composición distorsionada de este estereotipo impide

la construcción de la identidad sorda. “Ser sordo es pertenecer a un mundo de experiencia visual” (PERLIN, 2010, p. 56).

Es necesario que la escuela considere a los sordos como un sujeto cultural y diferente, que tiene identidades en transición para no producir o determinar identidades y modelos externos, es decir, oyentes. Lopes (2010) define a los sordos con identidad cultural, que sienten y muestran la represión de sus oyentes, como sordos con una identidad cerrada, porque a pesar de sufrir represiones, no manifiestan sus poderes en el grupo.

La cultura sorda no se mezcla con el oyente porque está “disciplinada por una forma de acción visual y rendimiento” y considera la diferencia entre ser sordo, que la cultura de escucha basada en aspectos esencialmente auditivos ignora. Es dentro de una cultura visual que se constituye la identidad sorda, y esta diferencia debe entenderse como una construcción multicultural. (PERLIN, 2010; SKLIAR, 2010).

En el entorno social de escucha y sordos, hay una diferencia cultural, y en la búsqueda de poder y autonomía, el discurso sordo continúa, considerando el poder de los oyentes sobre los sordos, escuchando. Hay tres tipos de escucha: la primera es la tradicional, que influye en los sordos para que sean como los oyentes, actuando en contra del desarrollo de su identidad sorda; el segundo es lo natural, que incluye a los sordos en la cultura de la escucha, con el discurso de la igualdad natural.

Considera a los sordos como bilingües y biculturales, con un enfoque en escuchar la sociedad y la cultura, a la cual los sordos deben integrarse. El tercero es la escucha crítica, que considera la diferencia, la identidad y la autonomía lingüística, acepta la diferencia sorda, pero depende de la superioridad posicional en relación con el conocimiento. (PERLIN, 2010).

El defensor del pueblo se manifiesta en las prácticas e interacciones sociales más diferentes, ya sea en un intento de corregir la falta de experiencia auditiva a través de cirugías y otras técnicas médicas, o mediante una educación centrada en la oralización, o incluso a través de la construcción de estereotipos y otras prácticas que reducen a los sordos a la figura de las personas con discapacidad auditiva y sus similares. Por esta razón, como defiende el autor, la identidad sorda nace del rechazo de esta reducción de sordos a una especie de oyente perdido. (PERLIN, 2010; SKLIAR, 2010). Para Wilcox (2005), el estudio de la cultura sorda debe comenzar con el descubrimiento de quiénes piensan los sordos que son, qué implica la constitución del ser humano. La identidad se transforma y modifica de acuerdo con las influencias que se producen de las interacciones con el entorno en el que se inserta.

36 |

En temas posmodernos, las identidades siguen diferentes direcciones de una historia. Así, el sujeto sordo en esta perspectiva demuestra la existencia de múltiples identidades en construcción. Perlin (2010) define múltiples identidades sordas, siendo heterogéneas, identificadas en sujetos sordos, con diferentes facetas, y clasificadas de la siguiente manera esquemática:

1. **Identidades sordas:** presente en el grupo de personas sordas que realmente utilizan la experiencia visual. Categorizado por el uso de la comunicación visual y la recreación de la cultura visual, y la búsqueda de la otredad sorda. Son aquellos sujetos que usan la lengua de señas sin restricciones como una forma de comunicación e interacción social. La “identidad política sorda” representa esta identidad sorda, que se construye mediante el contacto con otros adultos sordos, en movimientos sordos (PERLIN, 2010);
2. **Identidades sordas híbridas:** son los sordos que se han vuelto sordos con el tiempo, porque nacieron oyentes. Usan el portugués hablado como idioma, conocen y usan su estructura. Tienen ambos idiomas presentes, descritos por Perlin en su propia experiencia, como dos mitades;
3. **Identidades sordas de transición:** es la transición de la identidad auditiva a la identidad sorda, después de haber pasado por la experiencia auditiva por la fuerza, ya que la mayoría de las personas sordas son hijos de padres oyentes, y del contacto con la comunidad sorda, sus referencias de identidad cambian. En este caso, la adquisición de la lengua de señas permite “depravar la representación de la identidad”, es decir, desconstruir los estereotipos que están tan presentes en los sordos, cuando son tratados como discapacitados. La identidad atraviesa momentos de reconstrucción en las diferentes etapas de la vida, pero todavía hay secuelas de las referencias de la identidad del oyente;(PERLIN, 2010)
4. **Identidades sordas incompletas:** las personas sordas que viven de acuerdo con la cultura dominante. Existe una negación de la identidad sorda, incluso hasta el punto de rechazar el uso de la lengua de señas, apostando por la oralización y la lectura de labios, considerando la superioridad de la identidad

del oyente, y también los sordos a quienes se les impidió encontrarse con los sordos, que se cerraron en el mundo de los oyentes no tuvieron la oportunidad de saber o decidir por sí mismos;

5. Identidades sordas flotantes: personas sordas que viven en la cultura de la escucha, que no se comprometen con la comunidad sorda. Algunos se ven obligados a esta situación, y otros quieren estar en el “mundo de la escucha” a toda costa. Hay fragmentos de diferentes identidades en este sujeto sordo: él no usa la comunidad de escucha, ni se identifica con la comunidad sorda debido a la dificultad de comunicación, tampoco se identifica con la lucha por los derechos y por reconocimiento de personas sordas. (PERLIN, 2010).

La forma en que se concibe la sordera socialmente también influye en la construcción de la identidad, y luego el sujeto sordo construye su identidad a partir de un grupo cultural (PERLIN, 2010).

Lo que constituye la comunidad sorda es esta experiencia de lo visual, la forma más clara de lo que significa esta experiencia visual en la constitución de las identidades sordas es la relación con la lengua de señas. Estos, como bien sabemos, son lenguajes visoespaciales y están en el centro de toda producción cultural e identitaria de la comunidad sorda. Cuando Perlin (2010) reflexiona sobre las diferentes posibilidades de la identidad sorda, insiste en los diferentes modos de apropiación y uso, por parte de los sordos, de las lenguas de signos.

Es por la apropiación y la aproximación con la multiplicidad de sujetos sordos que nace algo que podemos llamar identidad sorda. Esta reunión permite intercambiar y crear artefactos culturales, pero también alienta la lucha política y fortalece el auto reconocimiento como un grupo de identidad específico y particular. Esto, sin embargo, no es algo dado de antemano o que se manifestará en todas las personas sordas. (SKLIAR, 1999; PERLIN, 2003). Hay innumerables casos de identidad sorda que se alejan de este compromiso y construyen una comunidad en busca de reconocimiento y afirmación.

Nuevas identidades sordas están surgiendo y desarrollándose a partir del intercambio que ocurre entre los sujetos sordos en la escuela, teniendo un lenguaje en común, cuando se narran de diferentes maneras, a través de diferentes discursos, basados en la diferencia, porque el discurso de discapacidad, oculta los problemas del otro y su complejidad, identidad y otredad (SKLIAR, 1999).

Es en la resistencia contra las prácticas de escucha que las personas sordas pueden afirmarse como un grupo de identidad común, abrazando la lucha por el derecho a ser sordo, incluida la expresión lingüística, dentro de las instituciones más diversas (especialmente la lucha por la educación bilingüe en escuelas), o alejarse de este vínculo comunitario, aceptando una identidad híbrida o fluctuante, mucho más cercana a la idea de personas con discapacidad auditiva que a una persona sorda (SKLIAR, 1999; COSTA 2010; LOPES, 2010).

Este problema es especialmente relevante cuando pensamos en el papel de la institución escolar en la manifestación de la comunidad sorda. La escuela es el principal punto de entrada para el sujeto sordo dentro de una comunidad sorda, convirtiéndose así en un foco privilegiado para la lucha política, pero también para la afirmación de las prácticas de escucha. No es difícil entender esta afirmación, solo recuerde el papel que las escuelas tuvieron durante mucho tiempo en la normalización de las materias sordas, especialmente a través de prácticas orales y prohibiciones de los lenguajes de signos (SKLIAR, 1999; COSTA 2010; LOPES, 2010).

Aunque esta ya no es la realidad actual, sabemos que en las escuelas para sordos no siempre encontramos una apreciación real del lenguaje de señas o una reflexión más larga sobre su papel en la construcción de una identidad sorda (COSTA, 2010).

Cuando hablamos de la persona sorda, hablamos de la forma en que se lleva a cabo su socialización, su lenguaje, sus costumbres, su forma de manifestar, su funcionamiento cognitivo, su expresividad, principalmente en forma de resistencia a la dominación auditiva, por lo tanto, las especificidades culturales se denominan “cultura sorda” (SKLIAR, 2010).

Actualmente, la política educativa no permite, según Skliar (1999), que las identidades personales se desarrollen y fortalezcan, las escuelas para sordos se preocupan por transmitir lo que es necesario para que los sordos se adapten a las necesidades del mercado, por ejemplo, la capacitación conductual ser más aceptable en el mundo de los oyentes, siendo la capacitación de los trabajadores sus objetivos, como las preguntas sobre habilidades con objetivos de mercado.

SORDEZ, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN

Hace muchos siglos hubo un movimiento para enseñarles a hablar a los sordos, los niños sordos de la nobleza no podían recibir la herencia y el título de su tierra, porque los filósofos griegos afirmaban que el pensamiento adivina las palabras y, concluían que, quien no oye no piensa, manteniendo a los sordos sin derechos humanos y en la ignorancia por más de dos mil años (VIEIRA, 2000).

Aunque Ponce de León (1520-1584), un monje español, demostró que el sordo era un ser racional y, por lo tanto, humano, ya que educó a dos nobles sordos por medio del lenguaje de señas, la escritura y la enseñanza del habla, la mayoría de los tutores o preceptores, que siguieron, utilizaron el método oral. En el oralismo, los sordos deben hablar y comportarse como si no lo fueran y se les debe imponer el entrenamiento de la voz y la lectura de los labios (VIEIRA, 2000; LACERDA, 1998).

El gestualismo comenzó en el siglo XVIII con los estudios del abad francés Charles M. De L'Épée, que estudió un lenguaje de señas prestando atención a sus características lingüísticas, observando grupos de personas sordas que se comunicaban satisfactoriamente. En 1857, el profesor de francés Huet, partidario del método De L'Épée, vino a Brasil y fundó la primera escuela para sordos en este país: el Instituto Imperial para Sordos y Silenciosos, en la ciudad de Río de Janeiro, que todavía existe hoy con el nombre del Instituto Nacional de Educación para Sordos (INES).

El profesor Huet trajo con él el alfabeto manual francés y la lengua de señas francesa que más tarde dio lugar la lengua de señas brasileña (LIBRAS), que se compone de signos, usando las manos, movimientos, expresiones faciales o corporales y orientación o dirección de acuerdo con el significado de las palabras (VIEIRA, 2000).

38 | En 1880, se celebró el II Congreso Internacional en Milán, que cambió por completo el curso de la educación para los sordos en todo el mundo. Fue preparado por la mayoría de los partidarios del método oralista, que aprobó en esta fecha el uso exclusivo del método oral, que prohíbe el uso de signos, un retroceso que termina trayendo de vuelta la posición de sujeto de sordo oralizado. Así, durante casi cien años, desde 1880 hasta 1970, el enfoque oralista, incluso sin demostrar un gran éxito, fue ampliamente difundido y utilizado (LACERDA, 1998). Incluso en Brasil, el INES, siguiendo una tendencia mundial, establece el oralismo como método de enseñanza.

A finales de la década de 1960, se retomó el estudio de las lenguas de señas desde un punto de vista lingüístico, y estos estudios, junto con la insatisfacción de los resultados obtenidos con el método oralista, dieron lugar a nuevas propuestas educativas, creando la Comunicación Total, que llegó a Brasil en 1970, en la que se utiliza el uso del hablar acompañado de signos. Más tarde, según Lacerda (1998), con la profundización de los estudios, se reveló que las lenguas de señas eran realmente lenguas, que cumplen los requisitos lingüísticos, al igual que las lenguas orales.

El enfoque más reciente para la educación de los sordos es el bilingüismo, que comenzó a difundirse en Brasil en la década de 1980 y tiene como suposición básica la enseñanza de la LIBRAS como lengua materna, porque según Lacerda (1998), cuando la señalización se desarrolla por su habilidad lingüística y su competencia lingüística, en un idioma que luego le servirá para aprender el idioma hablado del grupo mayoritario como segundo idioma, convirtiéndose en bilingüe, y la enseñanza del portugués en forma escrita con técnicas de segundo idioma.

Acerca de la necesidad de preparar a los maestros para atender adecuadamente a esta población, la inclusión de niños sordos en la red regular crea la necesidad, por parte del resto de la comunidad escolar, de aprender la lengua de señas brasileña (LIBRAS). Los lenguajes orales y de señas tienen estructuras completamente diferentes, uno es auditivo oral y las otras modalidades visuales espaciales, y el lenguaje oral, especialmente en forma escrita, es mucho más complejo que la lengua de señas, lo que hace que sea difícil su aprendizaje por los sordos que usan LIBRAS.

Es un derecho constitucional el derecho a la educación para el estudiante con necesidades educativas especiales y para todos los ciudadanos. Una educación de calidad para todos y su garantía implica, entre otros factores, un cambio de tamaño de la escuela, que consiste no solo en la aceptación, sino en la reducción de las diferencias, llevada a cabo por el rescate de los valores culturales, que fortalecen la identidad individual y colectiva, así como respetando el acto de aprender y construir. Estamos hablando de una escuela que se está preparando para enfrentar el desafío de ofrecer una educación inclusiva y de calidad a todos sus estudiantes.

Las dificultades de comunicación de los sordos son un problema bien conocido, y en la realidad brasileña, las leyes 10.436/02 que prevén la lengua de señas brasileña y el Decreto 5626/05 (que regula y guía las acciones para atender a la persona sorda), este conocimiento no ha sido suficiente para garantizar su efectividad y para proporcionar que el estudiante sordo, que asiste a la escuela regular (de oyentes), esté acompañado por un intérprete (BRASIL, 2002, 2005).

Además, según Lacerda (2006), la presencia del intérprete de la lengua de señas no es suficiente para una inclusión satisfactoria, siendo necesaria una serie de otras medidas para que este alumno pueda ser atendido adecuadamente: adecuación curricular, aspectos didácticos y metodológicos, conocimiento sobre sordez y lengua de señas, entre otros.

Pensar en la escuela desde el lenguaje brinda la posibilidad de que el sujeto sea visto como un medio/instrumento que produce significados, y también para percibir la imposición de conocimientos, valores, culturas e identidades, a través de la relación de poder que utiliza el lenguaje. En esta perspectiva, el lenguaje no se considera el instrumento de comunicación, sino la práctica, la acción de constitución de identidades, con el sujeto en una posición prominente. (COSTA, 2010; LOPES, 2010).

El desafío de la escuela hoy es trabajar con estas diversidades en un intento de construir un nuevo concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que cada estudiante en un salón de clases tiene sus propias características y un conjunto de valores e información que los hacen únicos y especiales, constituyendo una diversidad de intereses y ritmos de aprendizaje, eliminando definitivamente su carácter segregacionista, de modo que todos los que están sujetos a él por derecho están incluidos en este proceso.

CONSIDERACIONES

La identidad sorda se puede definir mejor valorando las diferencias de las personas. No existe una identidad sorda única, con el tiempo, las representaciones cambian en los sujetos en sus diferentes contextos, todas las identidades se negocian, ya que son el fruto de discursos y la fugacidad del lenguaje. Y de esta manera, se percibe la pluralidad de la comunidad sorda, que se compone de sujetos contemporáneos, que presentan identidades variadas, móviles, descentralizadas, y que se están transformando continuamente.

| 39

Siempre ha habido un discurso sobre los sordos, según las declaraciones de los oyentes, por lo que la posición del sujeto no siempre se puede ver como positiva, dado que los sordos tienen una posición marginada con respecto a las relaciones de poder dentro de los grupos sociales. Aunque existen varias barreras y dificultades, las personas sordas en grupos organizados pueden resistir las imposiciones culturales, no siendo pasivos en la colonización cultural que promueve la escuela.

Entre las propuestas teóricas, están las defensas de que el tema y el lenguaje son inseparables. Es necesario incluir en los debates reflexiones sobre el lenguaje de señas y su representación en el proceso de construcción de la identidad de sus practicantes. Existe la creación de nuevos valores cuando hay una reunión de aquellos más activos en los movimientos sordos con aquellos que no han tenido las mismas experiencias, y todo esto sucede entre colegas en el contexto escolar, donde uno puede percibir el principio de respeto por la diferencia (LOPES, 2010).

Actualmente, la escuela no ofrece posibilidades para fortalecer y desarrollar identidades personales, ya que, al incluir a los sordos en las escuelas regulares, las oportunidades de encuentros entre personas sordas se reducen, ya que las identidades sordas no se construyen en el vacío, se transforman en el encuentro con similares, que crean nuevos entornos discursivos (SKLIAR, 1999).

En la educación y las escuelas, la construcción y la determinación de la sordez se producen a partir de diferentes formas multiculturales. En formas críticas, se destaca el lenguaje, su función y lo que representa en la construcción de identidades sordas. Además del potencial para adquirir la lengua de señas presentado por los niños, existe el derecho de desarrollarse en una comunidad de pares y construir sus identificaciones sin restricciones. La lengua no es solo una herramienta de comunicación, sino lo que produce la realidad, además de reflejarla.

Es extremadamente importante que los profesionales en contacto con sordos comprendan claramente la importancia de la identidad sorda en el desarrollo de las personas sordas y cómo la práctica escolar puede colaborar o ser un obstáculo en este proceso.

Los procesos de construcción de identidad provienen de complejas relaciones lingüísticas, históricas, sociales y culturales. Es un proceso que se inserta en el plano de las relaciones sociales, y existe la necesidad de lo mismo, para esta formación de identidad sorda, que es inmensamente importante para la identificación, el intercambio y el aprendizaje de la cultura visual compartida por la comunidad sorda, y el desarrollo de lenguaje de señas.

La posibilidad de identificar adultos, jóvenes y niños sordos con el adulto sordo es mucho más que una referencia o simplemente un modelo lingüístico, tiene tanta importancia e influencia en la constitución de identidades, múltiples de estas personas sordas.

Debe ser ofrecido por la escuela el encuentro sordo-sordo en las escuelas sordas, entre colegas, pero no solo con el instructor sordo, sino también con el maestro sordo, porque es exactamente en este encuentro con los iguales que se construye no como discapacitado, sino como diferente, desde el punto de vista de los sordos, y sus identidades sordas múltiples y multifacéticas. Escuchar a la comunidad sorda y sus necesidades ayuda al proceso de inclusión, además de la escuela, pero en toda la sociedad.

El tema de la inclusión se refiere a un reflejo más amplio de la sociedad, no es algo que solo involucra sorde- ra, sino que busca formas de relacionarse mejor con sujetos de otra cultura, que hablan otro idioma. Es una discusión sobre las formas en que los grupos humanos viven juntos en sus diferencias, lo cual no es simple y aún no está bien resuelto, ya sea en el ámbito político, religioso, económico o educativo.

La escuela es una institución total de tiempo parcial, es obligatoria para toda la población, y esta experiencia es importante para el niño, debido a sus valores sociales, siendo considerada la escuela como la única cosa seria que existe en este período de su vida: el resto es diversión, todos los días. Esta institución aún no está suficientemente preparada para recibir y proporcionar una inclusión real para los niños (sordos), y para eso, es necesario que la comunidad y la escuela se abran a esta nueva experiencia, y todos puedan beneficiarse.

Toda y cualquier persona en esta nueva escuela será vista como un ser en potencial para aprender, contribuir y desarrollarse completamente hasta alcanzar la ciudadanía. La inclusión no es una utopía, sino una posibilidad que será realizada, siempre y cuando todos comenzamos una lucha contra nuestros prejuicios y formas más enmascaradas de práctica de exclusión.

40 |

Por lo tanto, no podemos pensar en la inclusión sin llegar al corazón de los procesos de exclusión tan inherentes a la vida en sociedad. Reconocer la exclusión, ya sea de cualquier naturaleza y tomar cualquier forma, sería el primer paso para avanzar hacia la inclusión en el aula, la escuela, la familia, la comunidad o la sociedad.

REFERENCIAS

- AMERICAN NATIONAL STANDARDS INSTITUTE. **ANSI**, New York, 1969.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília: SEESP, 1994.
- BRASIL. Lei n.10.436/2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília: Poder Executivo, 2002.
- BRASIL. Decreto Federal n 5.626/2005. **Regulamenta a Lei 10.436/2002, e o art. 18 da Lei no 10.098/2000**. Brasília: Poder Executivo, 2005.
- CAMPOS, S. **Aspectos anatomofisiológicos e a organização neural de surdos usuários de língua de sinais**. CFP-EE-Surdez. São Paulo: UPM, 2011 (circulação restrita).
- COSTA, J. **A educação do surdo ontem e hoje**: posição sujeito e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- FERREIRA, A de Holanda. **Dicionário Aurélio**. Versão 5.0. São Paulo: Positivo, 2010.
- GÓES, M. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, 2000.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**, Resultados. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 06 set. 2012
- INES. **Série Audiologia**. Edição revisada, Rio de Janeiro: 2003.

- LACERDA, C. Um Pouco da História das Diferentes Abordagens na Educação dos Surdos. **Caderno Cedex**, Campinas, v.19, n.46, set. 1998.
- LACERDA, C. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- LOPES, M C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez - um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MENEZES, T. A identidade social: uma análise teórica. **Revista Prolíngua**, v.5, n. 2, jul. /dez. 2010.
- PERLIN, G. Educação@Distância: História dos Surdos. **Cadernos Pedagógicos**. Pedagogia para surdos. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003.
- PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez - um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- ROMEO, S. **Você e os problemas de audição**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1981.
- SILVA, D. **Como Brincam as Crianças Surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.
- SKLIAR, C. (Org.) **A surdez - um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- SKLIAR. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. v.1. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- STROBEL, K. História dos Surdos: Representações 'mascaradas' das identidades surdas. In: QUADROS, R. e PERLIN, G. (Orgs.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- VALENTIM, Joaquin. Identidade pessoal e social: Entre a semelhança e a diferença. **Psychologica** n. 47, p.109-123.2008.
- VIEIRA, M. I. S. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças Surdas, filhas de pais ouvintes**. Dissertação (Mestrado). PUCSP, 2000.
- WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver, o ensino da língua de sinais americana como segunda língua**. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

Recibido el: 29/04/2020

Aprobado el: 22/06/2020

| 41

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO DOS SURDOS

BIBLIOGRAPHICAL RESEARCH OF NATIONAL SCIENTIFIC ARTICLES ON EDUCATION FOR THE DEAF

Daniele Rodrigues Ferreira ¹

Marie Lissette Canavesi Rimbaud ²

RESUMO

Este estudo adotou como temática a educação de surdos. Seu objetivo foi proporcionar um aprendizado aprofundado sobre a educação de surdos, seus desafios no Brasil e no mundo, assim como identificar e selecionar métodos e técnicas normalmente utilizados pelos pesquisadores que estudam educação de surdos. Por meio do método de pesquisa bibliográfica, foram selecionados os dez artigos científicos nacionais considerados mais relevantes pela plataforma de pesquisa conhecida como *Periódicos Capes*. Como resultado, é possível destacar dois pontos-chaves na literatura sobre educação de surdos: (i) forte crítica à abordagem oralista, e (ii) grande destaque para a escola bilíngue, com ênfase na formação de professores e na infraestrutura das escolares.

42 |

Palavras-chaves: educação de surdos, pesquisa bibliográfica, escola bilíngue.

ABSTRACT

This study adopted the deaf education as its theme. Its objective was to provide in-depth learning about the education of the deaf, its challenges in Brazil and in the world, as well as to identify and select methods and techniques normally used by researchers who study deaf education. Through the bibliographic research method, the ten national scientific articles considered most relevant by the research platform *Periódicos Capes* were selected. As a result, it is possible to highlight two key points in the literature on deaf education: (i) strong criticism of the oralist approach, and (ii) great emphasis on the bilingual school, with an emphasis on teacher training and school infrastructure.

Keywords: deaf education, bibliographic research, bilingual school.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo a educação de surdos no Brasil. Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016), através de uma abordagem histórica da educação de surdos, apresentaram marcos que foram sig-

¹ Mestranda em Educação do Programa de Formación Avanzada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE), Montevideo, Uruguai. E-mail: dani-god@hotmail.com

² Professora e Pesquisadora do Programa de Formación Avanzada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE), Montevideo, Uruguai. Especialista em Ciências do desenvolvimento e cooperação internacional; Antropologia Cultural e Etnografia, Populações indígenas, Gênero e luta contra a pobreza. E-mail: mcanavesi@gmail.com

nificativos para a construção da identidade da educação de surdos no Brasil e no mundo. De acordos com autores, o século XVIII marcou a difusão da língua de sinais na Europa pelo abade francês Charles Michel de L'Épée (1750), com destaque para gestualismo. O século XIX, por sua vez, marcou o surgimento da comunicação total, através de uma adaptação para o inglês da junção de sinais com gramática francesa sinalizada, implementada Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc (1815). Ainda no século XIX, no ano de 1880, ocorre a conferência internacional de educadores de surdos, evento conhecido mundialmente por "Congresso de Milão", reunindo especialistas na área de educação especial, cuja principal deliberação destacou que educação oralista era a mais apropriada que gestualismo.

A partir deste marco, a educação de surdos ficou sujeita apenas à filantropia e ao assistencialismo. Rodrigues e Lampelotto (2014) argumentam que, nesta época, na intenção de fazer com que os surdos falassem, o método oral foi o que mais disseminou as visões sobre a surdez no mundo. Os considerados surdos e mudos sofreram a, partir de então, as mais diversas formas de violências, tanto físicas quanto psicológicas, uma vez que, ao tentarem gesticular, estes eram reprimidos, tanto em família, quanto em sociedade. No século XX, apesar da resistência em favor das línguas de sinais, essa metodologia terminou por cair na marginalidade. Apenas nas décadas de 80 e 90 o desenvolvimento da filosofia bilíngue começa a se desenvolver, representando um resgate às tradições da língua de sinais. No Brasil, Segundo Rodrigues e Gontijo (2017), em 1857, Eduardo Huet, professor surdo francês, apresenta ao Imperador D. Pedro II a proposta de criar a primeira escola para surdos no Brasil. A partir daí o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (ISM) é criado e passa a assumir grande relevância no cenário educacional brasileiro, pelo fato de ter produzido diretrizes que orientaram a educação de surdos no país, até os dias de hoje, através do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o atual INES. Entretanto, o começo da preocupação com a situação do surdo, especificamente, quanto à sua inserção social, foi marcado pelas reivindicações de movimentos sociais e organizações familiares na década de 50. Como resposta às manifestações, Rodrigues e Lampelotto (2014) argumentam que o governo brasileiro lançou algumas campanhas, como a 1ª Campanha para a Educação de Surdo Brasileiro (decreto n. 42.728/57), 2ª Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (decreto n. 44.236/58), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (decreto n. 48.961/60).

É comum, hoje em dia, identificar métodos diversificados de educação voltada para surdos em escolas e universidades brasileiras, tais como o oralismo, gestualismo, comunicação total, bilinguismo, comunicação multimodal, pedagogia surda e a mediação intercultural. Entretanto, é importante ressaltar a dificuldade enfrentada pelo aluno surdo em se adequar às normas escolares. Na maioria das vezes, os obstáculos estão centrados nas instituições de ensino, em função da limitação em compreender que o aluno surdo pensa o mundo de forma peculiar e diferente do status quo, no que diz respeito à (a) sua forma de interagir com seus pares, (b) sua forma de apreender e absorver conhecimento e (c) ter sua individualidade respeitada como cidadão que é parte de uma sociedade (NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016). Na prática, tais dificuldades vão desde o professor ignorar e virar as costas para o aluno que precisa de leitura labial até a falta de mão de obra qualificada em tradução de libras e de material didático de qualidade e diversificado para este público. Portanto, a falta de preparo das escolas, no que diz respeito à infraestrutura, e dos profissionais da educação, no que diz respeito à capacitação pedagógica e técnica, para receber alunos surdos é apontada como epicentro do problema da marginalização dos surdos, resultando no aumento a evasão e exclusão escolar de surdos no Brasil.

O objetivo proposto neste estudo foi proporcionar um aprendizado aprofundado sobre a educação de surdos, seus desafios no Brasil e no Mundo e conhecer todo o marco legal e regulatório. Adicionalmente, buscou-se identificar e selecionar métodos e técnicas normalmente utilizados pelos pesquisadores que estudam educação de surdos. Para operacionalizar o objetivo proposto, optou-se pelo método da pesquisa bibliográfica para seleção de artigos científicos nacionais utilizando-se, como plataforma de pesquisa, o site do Ministério da Educação "Periódicos Capes".

Este artigo segue estruturado da seguinte forma: (i) **Marco Teórico**, contemplando natureza e síntese dos artigos selecionados pela pesquisa bibliográfica; (ii) **Discussão**, apresentando uma breve análise dos artigos selecionados, a partir do levantamento de tópicos-chaves mais enfatizados pelos autores; (iii) **Considerações Finais**, propondo um balanço da pesquisa e dos resultados versus objetivos; e (iv) **Referências**, onde será apresentada uma listagem dos artigos científicos consultados no estudo conforme padronização proposta pela ABNT 6023:2018.

MARCO TEÓRICO

Neste artigo, adotou-se como método a pesquisa bibliográfica. Pizzani, Silva, Bello e Hayashi (2012) definiram pesquisa bibliográfica como uma revisão da literatura sobre teorias que norteiam um determinado trabalho científico. Essa revisão pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes. Neste estudo, em particular, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no site “Periódicos Capes” disponibilizado, gratuitamente, pelo Ministério da Educação do Brasil através do endereço eletrônico <https://www.periodicos.capes.gov.br>. A palavra-chave “Educação de Surdos”, objeto de estudo desta pesquisa, foi utilizada como referência na busca amostral de artigos científicos. A fim de se obter estudos mais atuais sobre o tema, optou-se pelo selecionar artigos publicados no período de 2014 até 2019 (últimos cinco anos), específicos da área “Educação”. A fim de se obter qualidade na pesquisa, optou-se por filtrar somente artigos revisados por pares e com alta relevância e citação. Dessa forma, foi possível levantar 10 artigos, conforme descrição no Quadro 1:

Quadro 1: Artigos Selecionados pela Pesquisa Bibliográfica

Autores/Ano	Título	Periódico / Qualis	Filiação (Autores)
Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016)	Perspectivas multiculturais na educação de surdos	Arquivos analíticos de políticas educativas (A1)	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Calixto e Ribeiro (2016)	A educação de surdos em Duque de Caxias: marcos históricos	Periferia (B3)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Cavalcanti (2017)	Concepção de educação de surdos nas teses e dissertações em pesquisas em Educação	Periferia (B3)	Universidade Federal do Oeste do Pará
Rodrigues e Gontijo (2017)	Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo	Educação e Pesquisa (A1)	Universidade Federal do Espírito Santo
Rodrigues e Lampelotto (2014)	Gestão democrática e luta por reconhecimento na educação de surdos	Gestão e Avaliação Educacional (B5)	Universidade Federal de Santa Maria
Lopes e Freitas (2016)	A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (A2)	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Martins (2016)	Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença	Educação e Realidade (A1)	Universidade Federal de São Carlos
Rodrigues e Beer (2016)	Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/ da/ para educação de surdos	Educação e Realidade (A1)	Universidade Federal de Santa Catarina
Witchs e Lopes (2015)	Educação de surdos e governamentalidade linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948)	História da Educação (A1)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Autores/Ano	Título	Periódico / Qualis	Filiação (Autores)
Vieira-Machado e Lopes (2016)	A Constituição de uma Educação bilíngue e a formação dos professores de surdos	Educação e Realidade (A1)	Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma *Periódicos Capes*.

A seguir, será apresentada uma síntese dos artigos selecionados conforme ordenação apresentada no Quadro I. A síntese de cada artigo será composta por (1) breve descrição da pesquisa, (2) objetivos, (3) método empregado, (4) teorias abordadas e (5) principais conclusões.

Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016) escreveram um ensaio teórico no intuito de analisar perspectivas multiculturais em escolas bilíngues. O ensaio confronta duas abordagens multiculturais distintas que podem ser implementadas nas escolas: (1) o multiculturalismo folclórico, neoliberal e conservador, que tem como princípio construir uma cultura única, homogênea, comum, estruturando valores, línguas e crenças; e (2) o Multiculturalismo crítico, onde há uma busca pelo rompimento de barreiras das identidades culturais. Essa perspectiva tem como fundamento questionar verdades únicas e absolutas, construção de estereótipos, preconceitos, hierarquia social/cultural. Os autores concluem o estudo a partir do pressuposto de que o multiculturalismo crítico possibilita que a instituição de ensino compreenda, contextualize e inclua o aluno surdo não apenas no ambiente escolar, mas também no mundo.

Calixto e Ribeiro (2016) fizeram um estudo de caso sobre o atendimento educacional voltado para alunos surdos matriculados na Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de constituição da educação de surdos em Duque de Caxias a partir da análise de marcos legais da educação de surdos, descrevendo o processo de organização da educação de surdos no município. De acordo com os autores, Atendimento Educacional para pessoas com deficiência são ações incentivadas e determinadas em documentos e convenções que visam proporcionar o acesso à educação para todas as pessoas, embasando grande parte das políticas de inclusão dos países. Dentre as ações de atendimento educacional descritas pelos autores no artigo, é possível destacar: (1) condições de igualdade para as pessoas com deficiências e a promoção da sua participação na sociedade, (2) eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, (3) garantia de um sistema educacional inclusivo, e a educação bilíngue para alunos surdos.

Cavalcanti (2017) analisou dados empíricos de teses e dissertações que utilizaram como referência Marx, Vygotsky e com a teoria histórico-cultural, analisando as concepções de educação de surdos. De acordo com a autora, o debate das pesquisas acerca da educação de surdos ficou majoritariamente vinculado às diferentes metodologias pedagógicas da educação especial voltada para alunos surdos, tais como o oralismo, que parte da premissa de que o aluno surdo pode se constituir em interlocutor por meio da fala oral e a comunicação total, cujo propósito é estabelecer um processo diversificado de comunicação que engloba o oralismo, o gestualismo e a linguagem de sinais, otimizando a transmissão de conceitos, informações e ideias entre docentes e alunos. A autora argumenta que as pesquisas criticam veementemente a visão oralista, que sustenta a educação de surdos no modelo médico. Essa concepção percebe a surdez como patologia, deficiência, centrando as intervenções e até mesmo a prática no ambiente escolar. Como efeito colateral do oralismo, podem surgir problemas como baixa autoestima e a disseminação da visão social de que o surdo é "incapaz" e "inferior" (opressão dos ouvintes, pela ótica de Marx). A autora defende, ainda, que a educação bilíngue é apontada como uma oposição à prática desenvolvida ao longo da história pela educação especial.

Rodrigues e Gontijo (2017), baseados na concepção de história proposta por Marc Bloch e na perspectiva bakhtiniana de linguagem, fizeram uma pesquisa qualitativa histórica e documental no intuito de compreender o processo de descentralização da alfabetização de surdos no Brasil, a partir de iniciativas políticas e administrativas nacionais propostas pelo Governo Federal até iniciativas políticas e administrativas estaduais propostas especificamente pelos Estados Federativos. Em particular, estudou-se o caso da criação das primeiras classes de alfabetização de crianças surdas no Estado do Espírito Santo. A concepção de História de Marc Bloch tem como objetivo compreender a ação humana a partir de textos ou relatos de pessoas, de acordo com o contexto histórico de sua época, nas dimensões política, social, cultural e econômica,

desloca-se a ênfase na narrativa para a análise e compreensão dos acontecimentos. Rodrigues e Gontijo (2017) argumentam que o lançamento da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, pelo presidente Juscelino Kubistchek através do Decreto nº 42.728 de 3 de dezembro, foi importante para viabilizar o projeto direcionado para descentralizar a escolarização por Estados e Municípios e garantir que o maior número de estudantes surdos brasileiros pudesse aprender a língua oficial do país, objetivo central da alfabetização da época. Havia a parceria entre o Governo Federal, como responsável pela implantação do projeto nos Estados e Municípios, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como responsável pela formação dos professores especialistas. A descentralização da educação de surdos no Espírito Santo, por sua vez, foi bem-sucedida, mas dependeu das parcerias entre órgãos públicos (Secretaria Estadual de Educação, INES) e privadas. Funcionou provisoriamente no Grupo Escolar Alberto de Almeida e no Parque Infantil Maria Queiroz Lindemberg, ambos em Vitória, e no Grupo Escolar Vasco Coutinho, em Vila Velha.

Rodrigues e Lampelotto (2014) analisaram, a partir de uma perspectiva histórica, como a gestão democrática possibilita às escolas o reconhecimento da educação de surdos, observando os conflitos inerentes ao processo de educação inclusiva, referenciada na Política Nacional de Educação Especial, bem como sua viabilidade junto às práticas do cotidiano educacional. Para atingir este objetivo, as autoras apoiaram-se na abordagem metodológica da hermenêutica filosófica, para assim, interpretar e compreender como os conceitos de gestão democrática e diferença são entendidos por este curso de magistério, utilizando a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, localizada em Santa Maria, como laboratório de estudo. De acordo com os autores, gestão democrática diz respeito à participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar, na tomada de decisões administrativas e pedagógicas da escola, onde se transformam as relações de poder. Este processo será garantido através do incentivo à organização de todos os segmentos em entidades representativas como: o grêmio estudantil, a associação de pais, de professores, entre outras. Os autores concluem que a escola de surdos de Santa Maria, por já ter emergido num contexto de gestão democrática, parece superar alguns princípios de fechamento de sua cultura a partir dos compromissos assumidos de sua gestão na perspectiva democrática. A gestão democrática aparece como o médium necessário da escola de surdos em interação com a comunidade ouvinte e, permite assim, uma nova possibilidade para o entendimento reinterpretado da luta por reconhecimento da educação de surdos. Uma interessante contribuição deste estudo é apresentada na Figura I (p.5) e na Figura II (p.6), na qual os autores apresentam, de forma didática, uma linha do tempo com desdobramentos de leis voltadas para a educação de surdos no Brasil e no mundo, que pode servir de base em pesquisas que estão em estágio inicial de levantamento de dados e informações.

46 |

Lopes e Freitas (2016), a partir do método de história oral, realização de entrevistas e triangulação de informações (cruzamento de depoimentos orais com fontes escritas), procuraram desvelar as redes de poder que estiveram em jogo no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por ocasião da tentativa de construção de um projeto de educação bilíngue para surdos, na década de 1990. A investigação debruçou-se sobre as ações protagonizadas por agentes escolares que visavam reconceitualizar a visão sobre a surdez e os surdos, retirando-os da esfera da deficiência, inscrita na concepção oralista, apostando em um modelo socioantropológico de educação de surdos. A principal contribuição da história oral é poder oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Trata-se de um método que possibilita o esquadramento da experiência humana, que traz em seu bojo uma gama de vivências, crenças, atitudes, significados, aspirações, motivações e relações de poder que permeiam as ações e a reflexão destas por parte de seus sujeitos/instituições, condicionados social e historicamente. Os autores concluíram que fenômenos educacionais sofrem a influência direta dos aspectos sócio históricos. No caso da pesquisa realizada, nenhum movimento em prol do bilinguismo para surdos seria vislumbrado no INES se não fosse a farta circulação em nível mundial de literatura sobre esse tema. Para que essas transformações, de fato, pudessem ser viabilizadas no INES, professores fizeram uso de táticas, vislumbravam brechas políticas e, contando com um grande volume de capital cultural e social, assumiram o poder na função de diretores de departamentos, saindo da posição de dominados para a de dominantes no campo social. Igualmente, esses agentes fizeram uso de violências simbólicas que, no entender de alguns depoentes, serviram para consagrar o projeto bilíngue.

Um eixo de pesquisadores da área de educação de surdos promove, em seus estudos, um diálogo entre filosofia francesa (filosofia da diferença) e surdez, influenciados principalmente por Nietzsche. Trata-se de uma corrente teórica antagônica ao pensamento representacional, que segundo Martins (2016), quando aplicado à educação de surdos, é pautado pela lógica da mesmidade, estática, a qual distorce a diferença surda, baseada na abordagem oralista. Por outro lado, a filosofia da diferença entende a surdez por meio da

vertente teórico-cultural e não por uma perspectiva de surdez enviesada pelo discurso clínico-médico, que entende a surdez como deficiência. O confronto entre filosofia da diferença e educação de surdos, proposto por Martins (2016), apresenta grande similaridade com o confronto entre abordagem multicultural e educação de surdos apresentado por Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016). De acordo com Martins (2016), a instituição de ensino, ao se consolidar dentro de uma lógica da macropolítica, delibera micropolíticas cotidianas, traduzidas na forma de regimentos, instruções normativas e procedimentos voltados para o âmbito do ensino e administrativo, que podem excluir a enunciação de muitas diferenças, dentre elas, a diferença surda. O autor, na conclusão do estudo, faz um apelo por reformulação de verdades firmadas, por quebra do status quo nas instituições de ensino, que ainda hoje conferem pouco espaço para o discernimento da surdez. Uma escola em que os alunos surdos possam se inscrever, participar e aprender, escrevendo sua história junto com todos os demais alunos, é certamente um espaço democrático, multicultural em que a língua de sinais e as práticas culturais surdas se fazem presentes.

Rodrigues e Beer (2016) promovem uma discussão sobre o campo dos direitos humanos e dos direitos humanos linguísticos em relação à educação de surdos, no intuito de promover uma reflexão sobre a maneira pela qual os direitos, as políticas e as línguas interceptam-se, desviam-se e se mesclam na educação de surdos. Conforme Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26, parágrafos 1 e 2, todo ser humano têm direito à educação, assim como na Constituição brasileira, capítulo 3, artigo 206, que enfatiza a igualdade de acesso e permanência à educação, bem como sua qualidade. Quanto ao campo dos direitos humanos linguísticos, que passou a vigorar em 1996, a partir de conferência mundial realizada Barcelona, entende-se que as majorias linguísticas, falantes de uma língua dominante, geralmente usufruem de todos os direitos humanos fundamentais linguísticos, ao contrário da maior parte das minorias linguísticas, que não tem acesso a tais direitos. A discriminação e o preconceito linguísticos não podem ter lugar quando se fala em direitos humanos linguísticos. Os autores concluem seu argumento defendendo a teste de que os surdos devem reivindicar seus direitos humanos linguísticos ao preconizar o reconhecimento e o respeito à língua de sinais como um elemento central à sua afirmação e visibilidade social, cultural, política e acadêmica. Na visão dos autores, a educação, seja ela com surdos ou não, é um espaço de reflexão, compreensão e respeito ao outro e, portanto, às diferenças. Desta forma, os direitos humanos precisam ser postos como seus norteadores e, por sua vez, os direitos humanos linguísticos devem ser vistos como seus princípios.

Witchs e Lopes (2015) analisaram as práticas que permearam a educação de surdos no contexto do período entre 1934 e 1948, momento histórico é caracterizado por empreendimentos de modernização, industrialização e urbanização do país que, em consonância com a reforma do ensino, se mantiveram em estreita relação com o plano de nacionalização empreendido durante a era Vargas. Utilizou-se o conceito de governamentalidade para a realização da análise de documentos mantidos pelo acervo histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. A governamentalidade é uma análise em perspectiva histórica para assinalar as condições de aparecimento e o caráter mutável e contingente das práticas produzidas pelos grupos humanos e orientadas para o governo dos indivíduos por si mesmos. Os autores concluíram que a identidade nacional dos sujeitos surdos se constituiu, sobretudo, por meio de processos de condução/normalização e de difusão da língua portuguesa escrita e da língua brasileira de sinais entre os surdos. A reforma no ensino e a política da língua nacional foram dois elementos fundamentais para se alcançar os objetivos do Estado em relação ao processo de normalização.

Vieira-Machado e Lopes (2016), a partir de uma reflexão sobre Educação Bilíngue e a formação de professores de surdos, apresentaram um estudo cujo objetivo foi problematizar a figura do professor de surdos como um intelectual capaz de, ao pensar sobre o que sabe, recriar a si e ao outro, indo além da identidade. Para atender ao objetivo proposto, os autores se basearam narrativas docentes produzidas por meio de pesquisa qualitativa realizada sobre a formação de professores de surdos, utilizando como marco teórico para análise e interpretação dos dados a corrente teórica liderada por Michel Foucault, que se dedicou à análise das formas de exercício do poder sobre os sujeitos e desses sobre si mesmos, culminando suas investigações na problematização da verdade, tal como a verdades que dificultam o entendimento da surdez como superfície onde distintas experiências se inscrevem. Os autores concluem que a formação dos professores de surdos está intrinsecamente relacionada à constituição do conceito de educação bilíngue e que tanto uma (formação) quanto a outra (educação bilíngue) estão conceitualmente imbricadas. Por fim, é preciso propor a formação desses professores como algo produtivo no sentido formativo do sujeito, algo que, aliado à experiência produzida, seja capaz de levar à transformação de si, do outro e do próprio conceito de educação bilíngue.

DISCUSSÃO

Três situações podem ser destacadas a partir de marco teórico resultante da pesquisa bibliográfica: (1) a opção dos pesquisadores por métodos qualitativos alternativos de pesquisa, (2) a forte crítica à Abordagem Oralista e (3) ênfase na escola bilíngue para a educação de surdos.

Quanto à opção pelos métodos de pesquisa, cabe destacar a primazia dos testes qualitativos em relação aos testes quantitativos. Em nenhum dos artigos analisados, identificou-se a aplicação de ensaios estatísticos e teste de hipóteses. Dentre os testes qualitativos mapeados, foi possível identificar dois grupos em destaque: um grupo que optou pela estratégia do estudo de caso e outro que optou por ensaios teóricos. Foram identificados cinco estudos de caso, conforme visto em Calixto e Ribeiro (2016), Lopes e Freitas (2016), Rodrigues e Lampelotto (2014), Rodrigues e Gontijo (2017), que analisaram *in loco* a validação ou não de suas proposições teóricas. Calixto e Ribeiro (2016) analisaram marcos da educação especial, apontaram legislações e políticas nacionais da educação especial e educação de surdos para descrever o processo de organização da educação de surdos no município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro. Rodrigues e Gontijo (2017) enfatizaram o processo de descentralização da educação / alfabetização de surdos no Brasil e a consequente criação das primeiras classes de alfabetização de crianças surdas no Estado do Espírito Santo, por meio do Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, que instituiu a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. Rodrigues e Lampelotto (2014), adotando como objeto de estudo a gestão escolar, investigaram como a gestão democrática foi crucial para o reconhecimento da educação de surdos no Brasil, através da análise do caso do Projeto Experimental do Magistério para Surdos da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, localizada em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Lopes e Freitas (2016) investigaram a construção do projeto bilíngue para surdos no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990, utilizando o conceito de “redes de poder” para a reformulação educacional do INES. Witches e Lopes (2015) também optaram por um estudo *in loco* no INES a fim de avaliar práticas que permearam a educação de surdos no contexto do período entre 1934 e 1948.

48 | Quanto aos ensaios teóricos, destacam-se os estudos de Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016), que debateram as implicações do construto “perspectivas multiculturais” na educação de surdos; Cavalcanti (2017), com base em Marx, Vygotsky e na teoria histórico-cultural, dissertou sobre diferentes concepções de educação de surdos, tais como: oralismo, comunicação total e bilinguismo; Martins (2016) promove um diálogo entre filosofia francesa e surdez sob a ótica da filosofia da diferença, analisando temas como inclusão e discursos sobre a surdez pautados pela indiferença; Vieira-Machado e Lopes (2016), com base em Michel Foucault, refletem sobre Educação Bilíngue e a formação de professores de surdos; e, por fim, Rodrigues e Beer (2016) promovem uma discussão sobre o campo dos direitos humanos e dos direitos humanos linguísticos em relação à educação de surdos.

Quanto à abordagem oralista na educação de surdos, foi unânime o posicionamento cético dos autores em relação às suas diretrizes. Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016) argumentam que o oralismo, por quase todo o século XIX e XX, ganhou força em detrimento das línguas de sinais. O INES ancorava suas práticas pedagógicas na concepção oralista, institucionalizada a partir de 1951 pela gestão de Ana Rímoli de Faria Dória (1951-1961). Apenas nas décadas de 1980 e 1990, o desenvolvimento do bilinguismo começou a se desenvolver. Os autores destacam que após praticamente cem anos de oralismo, observou-se que poucos resultados positivos foram obtidos em relação à fala, ao pensamento e aprendizagem de pessoas surdas. Cavalcanti (2017) acrescenta que a concepção oralista percebe a surdez como patologia, deficiência, centrando as intervenções e até mesmo a prática no ambiente escolar, na reabilitação, por meio de treinos auditivos, implantação de aparelhos, implantes e treinamentos fonoarticulatórios. Rodrigues e Gontijo (2017) argumentam que a perspectiva oralista, ao priorizar o ensino da língua oral e negar às crianças surdas o direito à apropriação dos outros conhecimentos, pautando-se pelas vias do assistencialismo e não do direito e da cidadania, passou ao largo da educação destinada às crianças ouvintes. Martins (2016) enfatizou a lógica da língua oral como uma educação “voltada ao fracasso” e não ancorada na singularidade marcada pela surdez que olha o surdo pela língua de sinais, por suas produções visuais e culturais.

Quanto à ênfase na escola bilíngue para a educação de surdos, os artigos destacaram três pontos relevantes de discussão: (1) Formação de Professores, (2) Ambiente Escolar e (3) Legislação. Vieira-Machado e Lopes (2016) chama o leitor para uma reflexão sobre a formação de professores na educação de surdos, ressaltando a formação desses profissionais como algo produtivo no sentido formativo do sujeito, algo que, aliado à experiência produzida, é capaz de levar à transformação de si, do outro e do próprio conceito de educação bilíngue. Em relação ao ambiente escolar, Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016) destacam a perspectiva

multicultural crítica como uma estratégia capaz de definir níveis de respeitabilidade e garantia de igualdades de direitos humanos aos grupos minoritários, sem qualquer discriminação. Em linha com a perspectiva multicultural, Martins (2016) destacou que a filosofia da diferença contribui para pensar a resistência aos funcionamentos de uma escola que exclui a diferença surda, e ela (a própria diferença) como problema que faz funcionar outras lógicas de inscrição para estes sujeitos. Calixto e Ribeiro (2016) tratam do atendimento educacional aos alunos surdos nas escolas, enfatizando a importância de se seguir os preceitos presentes nos documentos norteadores da educação especial na esfera internacional e, no âmbito nacional, cumprir as determinações legais e aplicar as políticas voltadas para o atendimento de alunos surdos. Rodrigues e Lampelotto (2014) defendem a gestão democrática nas escolas como uma forma do ambiente escolar atender necessidades coletivas (professores, alunos, familiares, secretários etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um grande esforço para uma implementação efetiva da educação inclusiva no Brasil, sem nenhum tipo de discriminação, segregação, preconceito. Entretanto, apesar do complexo e robusto marco legal e regulatório existente no país, os surdos são vítimas do despreparo das escolas e dos profissionais da educação em lidar com a educação especializada de surdos, ocasionando desinteresse, desmotivação, baixa autoestima e, por fim, evasão escolar. Há a necessidade de uma abordagem humanística, democrática e multicultural nas escolas para melhor acolhimento e atendimento aos alunos com necessidades especiais. Há a necessidade de uma melhor formação dos docentes para que eles não apenas se tornem especialistas em lidar com o aluno surdo, mas também para que eles aprendam a se colocar no lugar dos alunos com necessidades especiais, compreendendo melhor suas necessidades pessoais, suas formas de aprendizagem, seu tempo de aprendizagem.

Este estudo, através de uma pesquisa bibliográfica, teve como objetivo explorar o universo acadêmico na educação de surdos. No total, dez artigos científicos nacionais foram selecionados. Percebeu-se, do ponto de vista metodológico, que as pesquisas estão mais centradas em estudos de casos, com aplicação de teorias, observação direta e entrevistas em escolas espalhadas pelo Brasil. Por outro lado, notou-se que outros artigos se dedicaram ao ensaio teórico, com discussão em profundidade de conceitos e filosofias aplicadas ao universo da educação de surdos. De forma geral, foi possível destacar dois pontos-chaves comuns na análise dos artigos: (i) forte crítica à abordagem oralista, e (ii) grande destaque para a escola bilíngue, com ênfase na formação de professores, na transformação do ambiente escolar e na implementação e fiscalização, mais rígida, do marco legal e regulatório em escolas que acolhem alunos com necessidades especiais.

Este estudo apresenta uma limitação metodológica substancial, uma vez que tirou conclusões a partir da seleção de dez artigos científicos. Esta é uma amostragem baixa quando se propõe realizar um estudo exploratório no intuito de se conhecer o estado da arte de uma área do conhecimento. Porém, cabe destacar que foi uma pesquisa-piloto no sentido de conhecer o processo e as peculiaridades envolvidas na construção do capítulo "marco teórico" da tese final do mestrado em educação.

Como sugestão para pesquisas futuras, sugere-se a realização de três frentes de pesquisas: (i) análise bibliométrica, para identificação dos autores e universidades nacionais e internacionais mais relevantes na área de educação de surdos, (ii) uma nova pesquisa bibliográfica levando-se em consideração informações-chaves levantadas na análise bibliométrica e considerando-se uma amostragem mais ampla, e (iii) um estudo de caso em uma escola no Brasil e/ou no Uruguai para que se possa conversar com alunos, familiares, professores e diretores escolares sobre os desafios de uma implementação efetiva da educação de surdos.

REFERÊNCIAS

- CALIXTO, H. R. S.; RIBEIRO, A. E. A. A Educação de Surdos em Duque De Caxias: Marcos Históricos. **Periferia: Educação, Cultura e Comunicação**, ISSN 1984-9540, v.8, n.2, p.45-65, 2016. DOI: 10.12957/periferia.2016.27913.
- CAVALCANTE, E. B. Concepção de Educação de Surdos nas Teses e Dissertações em Pesquisas em Educação. **Periferia: Educação, Cultura e Comunicação**, ISSN 1984-9540, v.9, n.1, p. 154-177, 2017. DOI: 10.12957/periferia.2017.29406.
- LOPES, S. C.; FREITAS, G. M. A Construção do Projeto Bilíngue para Surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, ISSN 2176-6681, v.97, n.246, p.372-386, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>.

- MARTINS, V. R. S. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação e Realidade**, ISSN 2175-6236, v.41, n.3, p.713-729, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661117>.
- NAVEGANTES, E.; KELMAN, C & IVENICKI, A. Perspectivas Multiculturais na Educação de Surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, ISSN 1068-2341, v.24, n.76, p.1-14, 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2237>.
- PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F. & HAYASHI, M. C. P. I. A Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, ISSN 1678-765X, v.10, n.2, p. 53-66, 2012. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>.
- RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. M. Descentralização da Educação de Surdos no Brasil e seus Desdobramentos no Espírito Santo. **Educação e Pesquisa**, ISSN 1678-4634, v.43, n.1, p. 229-243, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701154583>.
- RODRIGUES, E. O.; RAMPELOTTO, E. M. Gestão Democrática e Luta por Reconhecimento na Educação de Surdos. **Revista De Gestão e Avaliação Educacional**, ISSN 2318-1338, v.3, n.5, p. 7-24, 2014. <http://dx.doi.org/10.5902/2176217113425>.
- RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/ da/ para educação de surdos. **Educação e Realidade**, ISSN 2175-6236, v.41, n. 3, p. 661-680, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661114>.
- VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. **Educação e Realidade**, ISSN 2175-6236, v.41, n.3, p. 639-659, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661083>.
- WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Educação de Surdos e Governamentalidade Linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948). **História da Educação**, ISSN 2236-3459, v.19, n.47, p.175-195, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/45771>.

Recibido el: 23/04/2020

Aprobado el: 29/06/2020

ANÁLISE HISTÓRICA DO BRINCAR, DO JOGO AO LONGO DO TEMPO

HISTORICAL ANALYSIS OF PLAYING, GAMES THROUGH THE TIME

Elizabeth Melnyk de Castilho¹

RESUMO

O jogo ou a brincadeira são fenômenos que perpassam diferentes idades e esferas da vida humana, no entanto, na infância podem ser percebidos e vivenciados mais intensamente, sendo uma atividade significativa do ponto de vista pedagógico, cognitivo, psicológico, cultural e social. Por este viés, o presente artigo tem o propósito de apresentar uma análise histórica do ato de brincar ao longo do tempo buscando seu vínculo com a educação. Sendo assim, aborda-se brevemente diferentes perspectivas teóricas e autores, resgatando assim os aportes considerados mais pertinentes a essa temática. Por esta via, este estudo configurado em seu aspecto metodológico é de cunho teórico bibliográfico.

Palavras chave: brincar; jogo; análise histórica.

| 51

ABSTRACT

Games and playing are phenomena that cross different ages and spheres of human life, although, in childhood can be perceived and experienced more intensely, being a significant activity from the pedagogical, cognitive, psychological, cultural and social. By this bias, this article aims to present a historical analysis of the act of play over time seeking its bond with education. So, we briefly discuss different theoretical perspectives and authors, thus rescuing the contributions considered more pertinent to the theme. By this way, this study configured in its methodological aspect, is of a bibliographic theoretical nature.

Keywords: play; game; historical analysis.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma palavra facilmente encontrada no cotidiano e principalmente no vocabulário das crianças, sem dúvida, também é uma atividade vivenciada por elas em diferentes épocas e lugares como: ruas, casas, parques, quintais, pátios, brinquedotecas, entre outros locais. Tal atividade perpassa séculos e distintas civilizações.

¹ Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná. Professora do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus União da Vitória, Paraná, Brasil. Mestre em Educação (UDE-UY). Pedagoga. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. Autora dos livros: Saberes e Práticas Pedagógicas, mapeando percursos e analisando questões (2015); (Des)Naturalizando a Avaliação no Contexto Escolar (2019) E-mail: bethi_mel@yahoo.com.br.

Entretanto, ao longo da história, esses espaços foram se modificando, bem como as maneiras de brincar, os jogos, os brinquedos utilizados nas brincadeiras e o valor e significado atribuídos a elas. Sobretudo, as concepções de infância e de criança influenciaram e acompanharam essas mudanças em diferentes contextos sociais.

Mas é fato que as brincadeiras e jogos sempre existiram nas mais diversas culturas, acompanhando a história da humanidade. Assim sendo, dificilmente encontramos alguém que nunca brincou em sua vida, que não se lembre de um brinquedo ou de alguma brincadeira que gostava em sua infância; talvez, até se recorde de lugares e companheiros jogadores. Neste sentido, Friedman (2013, p. 65) afirma:

Todas as crianças do mundo e de todas as épocas, em maior ou menor medida, brincaram. Adentrar o universo teórico do brincar convida a descobrir sua história, os inúmeros teóricos que, por diversos recortes, filosofaram, refletiram, pesquisaram e continuaram a brincar neste labirinto conceitual.

Por esta perspectiva, compreendemos que o brincar pode ser interpretado por distintas áreas do conhecimento e com diferentes enfoques, como por exemplo: a filosofia, a psicologia, a antropologia, a pedagogia e a sociologia. Cada qual com suas características específicas permite analisar e compreender este fenômeno sob uma ótica diferenciada.

Partindo deste entendimento, não restam dúvidas que existiram e ainda existem inúmeros jogos e brincadeiras, assim como, variações dos mesmos, os quais são praticados tanto na infância, quanto em outras etapas da vida. Sob esse prisma, podemos dizer também que há múltiplas maneiras de compreendermos e significarmos esta atividade a partir de diferentes realidades.

Por este viés, este estudo está organizado acompanhando a linha do tempo dos períodos históricos. Sendo assim, no primeiro momento apresenta o brincar e o jogo na Antiguidade Clássica, no segundo aborda esse fenômeno no Período Medieval, no terceiro no Renascimento, em quarto no Período Moderno, no quinto momento o Período Pós-Moderno e, por fim, apresenta as considerações finais.

52 | O BRINCAR E O JOGO NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Certamente um percurso de volta à história das sociedades e de sua educação nos possibilita compreender que o brincar sempre esteve presente na sociedade de uma maneira ou outra, todavia é na Antiguidade Clássica (VIII a.C. a V d.C) que vamos encontrar as primeiras reflexões sobre o uso, a relevância ou valor dos jogos e brincadeiras para o indivíduo.

O Período da Antiguidade Clássica foi marcado pelo surgimento de vários intelectuais das mais distintas áreas do conhecimento, aliado à busca de ideais de perfeição do mundo grego. Fato este, que trouxe consigo muitas contribuições para as sociedades, principalmente nas esferas artísticas, educacionais e políticas.

Neste mesmo período, encontramos o filósofo grego Platão (427 - 347 a. C), preocupado com diferentes questões da sua época, foi um dos primeiros a refletir sobre a importância do brincar para a formação integral do homem, dando ênfase ao jogo como um meio de aprendizagem. Para Platão, o ideal de educação era a formação integral do homem e do cidadão. Entre suas principais obras estão "A República", escrita por volta de 380 a.C. e "As Leis", publicada posteriormente, por volta de 437 a.C.

Em um dos trechos de seus diálogos em "As Leis", Platão explica o sentido do jogo infantil:

Digo, pois, e afirmo que o homem que tem a intenção de se destacar em algo deve praticar isso mesmo desde sua infância, seja no jogo seja em ocupações mais sérias, em cada uma das coisas que se relacionam com seu objetivo. Por exemplo: quem deseja ser um bom agricultor ou um bom arquiteto deve jogar respectivamente a lavoura da terra e a construção de casa de brinquedo; quem os educa deve proporcionar-lhes pequenos instrumentos de trabalho, imitações do verdadeiro e, naturalmente, deve ensinar-lhes com antecipação aqueles ensinamentos que exigem uma prévia aprendizagem, como, por exemplo ao construtor, medir e nivelar; ao militar, montar a cavalo jogando ou qualquer outra coisa deste estilo. Por meio do jogo há de tentar educar os gostos e afeições das crianças para a meta que hão de alcançar uma vez chegados a maturidade. (PLATÃO, 1999, p.85)

Neste sentido, Platão incentivava o uso do jogo desde a infância como meio de aprendizagem de um ofício e um treinamento para o trabalho que o cidadão exerceria na idade adulta. Para ele, era evidente a necessidade deste treinamento no jogo como uma preparação da criança, através do qual ela poderia demonstrar seus gostos e interesses desde cedo.

Por este viés, um ponto a destacar é o caráter informativo da brincadeira, ou seja, através dela revelam-se aspectos relacionados aos brincantes, os quais, se observados no contexto escolar por uma via pedagógica, podem trazer informações significativas para o trabalho do professor com a criança.

Encontramos ainda na Antiguidade Clássica, outro filósofo grego influente: Aristóteles (384 a 322 a. C) discípulo de Platão, que valorizou e preocupou-se com questões referentes à educação. Ademais, escreveu obras sobre distintos assuntos e áreas do conhecimento que trouxeram contribuições nas esferas políticas, educacionais, éticas e filosóficas entre outras. Seu ideal de educação estava vinculado à virtude. Deste modo, a educação treinaria o homem para agir de maneira virtuosa na sociedade.

Dentre suas obras está a “Política” (1966), na qual faz referência ao fenômeno do jogo, mencionando que:

Não certamente a jogar, porque então o jogo constituiria forçosamente a finalidade da nossa vida, o que é impossível (é, aliás, durante a labuta quotidiana que os jogos são melhor empregues, pois o trabalho árduo exige pausas, e os jogos são próprios para dar descanso, sendo que o trabalho implica cansaço e esforço). Nesse sentido, importa fomentar os jogos, mas sempre acautelando o momento oportuno da sua utilização e aplicando-os como se de uma terapêutica se tratasse, porquanto o movimento da alma que deles resulta produz relaxamento, e o prazer que deles se retira facilita o descanso. (ARISTÓTELES, 1966)

Por esta perspectiva, Aristóteles justifica e dá uma finalidade para o uso do jogo considerando-o como um meio de relaxamento, recreação e descanso do espírito após o esforço empregado no trabalho e o cansaço advindo desta atividade. Sendo assim, um elemento caracterizava o jogo para o filósofo: o prazer. Este prazer alcançado e associado ao jogo seria o aspecto que facilitaria o descanso, embora, o que constituiria o motivo para jogar poderia ser o “puro prazer” que esta atividade proporciona.

Sendo assim, não é difícil associar o jogo ao prazer e ao relaxamento, à medida que esses atributos estão atrelados ao jogar, não importando a idade do sujeito e mesmo que esta atividade não seja vivenciada igualmente em todas as etapas da vida. Logo, o prazer é parte constituinte do processo do jogo, mas também, pode estar vinculado com o resultado positivo, ou seja, a satisfação de alguém ter ganho ou vencido jogando.

| 53

AS NUANCES DO BRINCAR E DO JOGO NO PERÍODO MEDIEVAL

Continuando o percurso histórico, adentramos no Período Medieval (séc. V ao XV) o qual foi marcado pela soberania e influência da Igreja Católica; inclusive a educação nesta época, estava vinculada a ela, e era ministrada inicialmente junto às catedrais e mosteiros. No entanto, a educação era privilégio de poucos, sendo mais voltada para os filhos da nobreza. Entre os ensinamentos curriculares privilegiavam-se o ensino de sete disciplinas: *gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música*.

Neste período, como reflexo da influência da Igreja, a educação baseava-se, essencialmente, no ensino de aspectos morais e da fé cristã. Assim, a formação do aluno estava mais voltada ao aprendizado de dogmas religiosos professados pelo catolicismo e o centro do processo educativo era a transmissão do conhecimento do professor para o aluno; e neste contexto, cabia ao aluno a obediência, a memorização e a repetição, enquanto o professor passava as lições lendo e recitando textos a ele.

Entretanto, nesta esfera educacional, nem todos tinham acesso aos livros. A educação da criança pequena medieval ainda não aparecia como uma preocupação, visto que ela era tida, nesta época, como um adulto em miniatura. Desta maneira, vivenciava o mundo como os adultos e, inclusive, participava da maioria de suas atividades.

No que tange ao jogo no Período Medieval, este era visto como entretenimento. Seu valor estava na situação de interação social e comunicação que promovia entre as pessoas da comunidade em geral. Esta atividade sempre estava presente e ganhava espaço nos momentos festivos e não havia diferença entre os jogos praticados por crianças ou adultos, tampouco, entre classes sociais e gênero. No entanto, não era considerado algo sério por ser facilmente associado aos jogos de azar que eram comuns neste período.

Podemos também observar esta questão na obra “Etimologias”, escrita por volta dos anos 612 a 625 pelo filósofo cristão Isidoro de Sevilla (560-636), o qual escreveu vinte livros com distintos assuntos, dentre eles, trata da temática do jogo. Em seu livro décimo oitavo, intitulado “Da guerra e dos jogos”, o autor menciona a relação dos jogos de azar com “o engano, a mentira e o prejuízo” sendo essa a justificativa de que “o jogo esteve proibido pelas leis durante determinadas épocas”. (ISIDORO, 1982, p. 68).

Ainda no mesmo livro, observamos outros jogos praticados na época, entre eles uma variedade de jogos utilizando a bola. Também aparecem jogos circenses e ginásticos, porém Isidoro condena estes dois tipos de jogos. Segundo ele, os jogos ginásticos seriam cinco: salto, corrida, lançamento, força e luta. Já os jogos circenses, estariam relacionados ao teatro, ao circo e outros espetáculos.

As justificativas de Isidoro para condenar os jogos ginásticos são descritas em sua obra mencionada acima, e de acordo com ela, esses jogos constituem “motivo de glória para os homens” (ISIDORO, 1982, p. 17). Desta maneira, diante dos ensinamentos cristãos, isto seria condenável. Quanto aos jogos circenses, Isidoro os associava ao culto aos demônios, e este era o motivo do repúdio. Em vista disso, fica evidente que com o advento do Cristianismo os jogos não eram bem vistos, mas sim, considerados profanos e imorais. Essa desvalorização dos jogos deu-se a partir dessas associações feitas a eles na realidade da época.

No entanto, encontramos em Thomas de Aquino (1225-1274), professor de teologia e filosofia e também considerado santo pela igreja católica, a obra “A Suma Teológica”, a qual se constitui de nove volumes e entre eles, a questão do jogo é contemplada. No volume III, podemos perceber a ideia do jogo presente como uma atividade de repouso e de oposição ao trabalho. Segundo ele:

Portanto, deve-se afirmar que as ações do jogo não se ordenam para um fim extrínseco, mas se ordenam para um fim, o bem do próprio jogador, enquanto lhe trazem prazer ou descanso. Ora, o bem perfeito do homem é seu último fim (AQUINO, 2003, p. 43).

Desta maneira, é posto em evidência o valor do processo que o jogo desencadeia internamente no indivíduo, bem como o benefício que este produz para aquele que joga. Por essa perspectiva, aparecem vinculados o prazer e o descanso enquanto aspectos propiciados pelo exercício desta atividade.

54 | Conforme avança em sua obra “Suma Teológica”, Aquino reforça esta ideia com o seguinte trecho: “Assim, o lazer e o jogo e tudo o que tem a ver com o repouso, são deleitáveis enquanto afastam a tristeza que provém do trabalho”. (AQUINO, 2003, p. 395). Deste modo, o trabalho visto pelo autor como atividade cansativa, poderia ser compensado por um momento de alegria e repouso por meio do jogo.

Fica assim evidente, a comum oposição entre trabalho e jogo. Por este prisma, se considerarmos que o trabalho desgasta o corpo e a mente, em contrapartida, o jogo relaxa, descontra, traz alegria e divertimento para aquele que dele usufrui. Em síntese, o jogo promove o bem-estar daquele que joga.

Contudo, o Período Medieval encerra-se com a conotação de jogo como algo desprovido de valor, o que vinha em consonância com uma educação disciplinadora, e era associado fortemente aos jogos de azar, bem como ao relaxamento, ao descanso e uma atividade totalmente oposta ao trabalho. Porém, este quadro começa a mudar no período seguinte.

PERSPECTIVAS DO BRINCAR E JOGO NO RENASCIMENTO

Se considerarmos o Renascimento (séculos XV-XVI) como uma época de mudanças e transformações, de um retorno às artes gregas, o humanismo clássico, podemos considerar que foi um período favorável para que surgissem novas visões e pensamentos a respeito do ser humano, o que direcionou reflexões também, voltadas à educação.

Neste período, houve mudanças de como o homem via e concebia o mundo a sua volta, expressado por uma tendência humanista. Assim, a educação encontrava na razão a via de se chegar ao conhecimento. Um fato marcante desta época e que influenciou diretamente a educação e a cultura, foi a invenção da imprensa por Gutenberg por volta do século XV, o que trouxe um crescimento bibliográfico para a época. Os livros, antes restritos ao Clero, passaram a ser mais acessíveis às outras classes de pessoas; fator que fortaleceu e acelerou a disseminação da cultura, bem como do conhecimento científico.

Na esfera educacional deste período, encontramos o escritor francês François Rabelais (1483-1555) autor da obra cômica “Gargântua e Pantagruel” (1532), na qual utiliza personagens numa trama para tecer críticas, inclusive aos sofistas, contrapondo-se à educação tradicional da época, o que levou sua obra a sofrer críticas neste contexto.

Nesta obra, há um capítulo chamado “Os jogos de Gargântua” no qual são mencionados mais de duzentos tipos de jogos praticados pelo personagem Gargântua. Entre estes, estão jogos de cartas, jogos com dados e jogos de tabuleiro. Ainda no mesmo livro, aparecem outros jogos praticados pelo personagem quando estava na companhia do pedagogo responsável por sua educação.

Se iam a Bracque ou aos prados, ali jogavam à bola, à tacada, à palma, exercitando galhardamente o corpo como antes haviam exercitado a alma. Presidia a todos os jogos a mais ampla liberdade, pois terminavam a partida quando o achavam conveniente. (RABELAIS, 2010, p. 23).

Neste trecho, o jogo aparece como exercício para o corpo, visto que o momento de jogo, na trama narrada por Rabelais, acontecia depois de terem cumprido três horas de leitura; por isso, a referência a antes ter exercitado a alma. Percebe-se que o jogo dos personagens, neste âmbito, era guiado pela liberdade.

Por este viés, fica evidente que o jogo pode ser praticado em diferentes ambientes em consonância com as regras pré-estabelecidas pelo próprio jogo ou pelos seus jogadores, sendo também condicionado por seus objetivos, preferências e moldado pelo entorno onde acontece.

Ainda no Renascimento, o filósofo Michel Montaigne (1533-1592) produz a obra “Ensaaios” (1580), na qual aborda diferentes assuntos, entre eles, a educação e o jogo. Sua principal contribuição nesta esfera está no ceticismo. Seguindo essa linha teórica, o filósofo não aceita tudo que é propagado como certo, no entanto tudo pode ser questionado e analisado criticamente, inclusive a educação.

Em sua obra “Ensaaios”, Montaigne menciona e considera o jogo em seu caráter educativo:

Estudamos as declinações a maneira de que os servem do jogo de damas para aprender a aritmética e a geometria, pois entre outras coisas haviam aconselhado meu pai que me fizesse gostar de ciência e o cumprimento do dever, por espontânea vontade, por meu individual desejo, ao par que educar minha alma com toda doçura e liberdade, sem grilhões nem rigor (MONTAIGNE, 2004, p. 193).

| 55

Neste contexto, Montaigne parte do exemplo das orientações dadas a seu pai em relação a seu aprendizado, mostrando-se contrário à severa disciplina e repressão, tendo também uma postura contrária ao método de memorização utilizado. Por isso, dava importância à educação que valorizava a liberdade, e deste modo, deixava evidente o caráter educativo do jogo quando o considerava como um meio de aprendizagem de conteúdo.

O referido autor (2004), na mesma obra, ainda faz referência à seriedade dos jogos da criança, mencionando que os jogos infantis não são apenas jogos, senão suas mais sérias atividades. Por este viés, o autor consegue perceber a seriedade que a criança emprega enquanto brinca e o jogo é visto não apenas como uma simples atividade.

O BRINCAR E O JOGO A PARTIR DO PERÍODO MODERNO

O Período Moderno inicia-se no fim do século XV e vai até metade do século XX, foi uma época marcada pelas grandes navegações e expansão comercial; também, período quando nasceu o capitalismo. Neste contexto, ocorreu, também, a Revolução Industrial iniciada no século XVIII, a qual influenciou a sociedade e alterou diretamente os modos de produção.

Acompanhando este quadro, surge a preocupação com a educação em consequência da necessidade de uma melhor qualificação profissional dos trabalhadores, pois havia demanda de mão de obra que atendesse e acompanhasse as características do então mercado de trabalho, o qual vinha passando por mudanças e se reconfigurando.

Juntamente a isto, no Período Moderno, a família também estava se reconfigurando e juntamente com a escola, assumia e compartilhava uma função educativa. Este cenário se apresenta em consequência do surgimento do “sentimento de infância” relatado por Philippe Áries na sua obra “História Social da Criança e

da Família" (1981). Segundo o autor, a partir desta "descoberta da infância", a qual ele considera que se deu a partir do fim do século XVI, houve uma nova percepção sobre a criança e a infância e conseqüentemente sobre sua educação.

Em consonância com o reconhecimento da infância, a criança passa a ser vista como um ser ou alguém diferente do adulto, com características particulares e que necessita de cuidados específicos para ser educada. Diante disso, começam a surgir novos métodos de ensino. Nesta direção, a escola começa a adquirir um caráter formador em relação à criança, no entanto é preciso destacar que, neste período, a educação ainda valorizava muito a disciplina.

Neste cenário, encontramos João Amos Comênio (1592-1670), o qual se dedicou à teologia e à pedagogia e é considerado o criador da didática moderna. Uma de suas principais obras foi "Didática Magna" (1657), na qual apresenta alguns fundamentos e princípios didáticos, entre os quais, o jogo aparece como instrumento e estratégia de aprendizagem na esfera educacional.

Neste sentido, Comênio (1976) menciona que não queria que nas escolas se aprendessem coisas diversas e sim, as mesmas coisas, porém, de maneira diversa. Todas aquelas coisas que pudessem tornar os homens verdadeiramente homens, os cristãos verdadeiramente cristãos e os sábios verdadeiramente sábios, entretanto segundo a idade e o grau da preparação antecedente e conduzindo sempre mais acima. Para Comênio, o ensino deveria ter caráter universal, sendo um de seus princípios o de "ensinar tudo a todos", desta maneira, via uma possibilidade de reforma da escola.

Nesta perspectiva, o referido autor considerou o jogo no processo de ensino e aprendizagem referindo-se aos estudantes da seguinte maneira: Aos estudantes, porque poderão, sem dificuldade, sem tédio, sem gritos e sem pancadas, como que se divertindo e jogando, ser conduzidos para os altos cumes do saber. (COMÊNIO, 1976). Sob esse prisma, fica evidente que ele era contrário a adotar qualquer forma violenta no ensino, todavia, acreditava que o aluno poderia aprender divertindo-se e com prazer.

Posteriormente, encontramos as ideias do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o qual trouxe contribuições significativas para a pedagogia abordando questões referentes à educação e à infância. Na obra "Emílio, ou da Educação" (1762), promove pensamentos filosóficos acerca da educação. Neste sentido, valorizou a infância, mencionando que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias, nada sendo menos sensato que querer substituir-lhe as vossas [...] tratai o vosso aluno segundo a sua idade (ROUSSEAU, 1999, p.425).

Nessa perspectiva, Rousseau reconhecia realmente a infância como uma etapa da vida com particularidades e características próprias, demonstrando a necessidade de se respeitar o ritmo infantil e preservar a infância, considerando que ela é diferente da idade adulta. Da mesma forma, o professor é orientado a adequar a educação com a idade do aluno em função da sua fase de desenvolvimento e partindo da compreensão da natureza infantil.

Neste contexto, podemos mencionar o pensamento de Rousseau em relação ao jogo, apresentado em sua obra mencionada acima:

Devemos por outra parte refletir em que tudo isto não é ou não deve ser mais que um jogo, fácil e voluntário na direção dos movimentos que lhes pedem a natureza; arte de variar seus passatempos para que mais gratos lhe sejam, sem que nunca os converta em trabalho a violência. Porque ao cabo, em que hão de divertir, que não possa eu convertê-lo em matéria de instrução? (ROUSSEAU, 1999, p. 189).

O jogo compreende a expressão dos movimentos da natureza da criança, e para o autor, esta deve viver a infância realmente sendo criança. Nesta perspectiva, Rousseau vê a possibilidade de converter um conteúdo em algo divertido e compreende que mesmo se divertindo a criança pode estar aprendendo.

No início do século XIX altera-se a concepção de criança, o que influi diretamente na concepção do brincar. Neste período, a criança começa a ser vista como dotada de uma natureza boa, com valores positivos, como o próprio Rousseau preconizava que o homem é naturalmente bom.

Neste contexto, surge na Europa o Romantismo, que perdurou durante o século XVIII e grande parte do século XIX, e consistiu-se em um período oportuno para a valorização da criança e também do jogo que,

neste cenário, passa a ser valorizado. Neste momento, alguns filósofos e educadores dedicam-se a estudar questões relacionadas à criança e ao jogo infantil.

É justamente neste cenário, influenciado pelo pensamento romântico de sua época, que encontramos Friedrich Froebel (1782-1852), um pensador alemão, que criou em 1837 na Alemanha, o Kindergarten (Jardim de Infância). Foi através dele que o jogo, compreendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, aparece no contexto das escolas infantis vinculado à função pedagógica.

Para Froebel (1912), o objetivo da educação seria formar o homem segundo a sua vocação para uma vida pura e santa, ajudando-o a alcançar sabedoria e tendo plena consciência de que, é por meio da sabedoria que se obtêm a satisfação legítima das necessidades externas e internas, e só por ela se alcançaria a felicidade.

Em sua obra “A educação do homem” (1826), uma das mais importantes produzidas por Froebel, ele aborda distintos assuntos relacionados à educação e ao desenvolvimento do ser humano numa perspectiva filosófica, deixando claro sua preocupação com o desenvolvimento infantil que o levou a dedicar um capítulo especialmente a essa fase intitulado: Segundo grau de desenvolvimento do homem: a criança.

Mais adiante na mesma obra do autor, foi dedicado um capítulo exclusivamente para mencionar questões relacionadas ao jogo infantil denominado: O jogo: manifestações espontâneas e exercícios de toda natureza. Por essa perspectiva, Froebel dedica-se a falar das crianças e da relevância do jogo na vida infantil. Diante disto, esta atividade ganha mais valor e importância na educação da criança pequena, passando assim, a ser incorporado ao currículo da Educação Infantil.

Ainda no Período Moderno, encontramos representantes da psicologia cognitiva, entre eles Lev Vigotsky (1896-1934), pensador e psicólogo bielorrusso que abordou questões referentes à linguagem, ao desenvolvimento e à aprendizagem, referindo-se também ao brincar da criança. Entre suas obras estão: “O instrumento e o símbolo na formação das crianças” (1930), “Formação social da mente” e “Pensamento e linguagem” (1962). É preciso mencionar que, muitas de suas obras foram publicadas apenas depois de sua morte.

Um dos principais pontos que iluminam sua teoria é a possibilidade do desenvolvimento infantil a partir das interações sociais. Assim, Vigotski (2014) reconhece que aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Por este prisma, fica evidente que a criança começa a aprender e desenvolver-se antes mesmo de entrar na escola, e esses dois aspectos tem íntima e inevitável relação.

Desse modo, Vigotski ainda menciona dois níveis de desenvolvimento mental infantil. Neste âmbito, o papel do brincar entra como auxiliar da criança para o avanço de um nível de desenvolvimento a outro, ou seja, o referido autor vê nesta atividade, uma maneira de proporcionar a possibilidade da criança avançar em seu desenvolvimento.

Nesta direção, ainda no século XX aumentam os discursos e práticas em torno da utilização de jogos e brincadeiras no contexto educativo. Assim, o brincar torna-se presente em documentos oficiais, é encontrado em publicações de revistas educacionais e a indústria de brinquedos e de jogos investe na produção de “jogos pedagógicos” e “brinquedos educativos” voltados para o desenvolvimento das crianças.

IMPLICAÇÕES NO BRINCAR E NO JOGO DO PERÍODO PÓS-MODERNO EM DIANTE

É aproximadamente na metade do século XX que se inicia o período Pós-Moderno, época marcada pela globalização em função dos grandes avanços tecnológicos que produzem um amplo crescimento dos meios de comunicação, bem como, do seu acesso. Desta maneira, percebe-se a influência direta do universo tecnológico ou digital, configurado assim, um tempo caracterizado pela facilidade de acesso às diversas formas de comunicação, liberdade de expressão dos indivíduos e permeado pelo consumismo. Neste âmbito, acompanhamos, além de inovações tecnológicas, transformações políticas e econômicas.

Na esfera tecnológica, surgem jogos virtuais, vídeo games modernos, brinquedos eletrônicos, entre tantos outros aparelhos que muitas crianças pequenas já possuem, como celulares e tablets, os quais oferecem a possibilidade de que se incluam neles os jogos. Este cenário também influi diretamente na escola e na educação da criança, e conseqüentemente nos seus jogos e brincadeiras. Desta maneira, é impossível negar

que as crianças da atualidade brincam de maneira diferente se comparadas às crianças de algumas décadas atrás.

Essas situações colaboram para tornar o cenário propício para alterar as formas de brincar da criança, e de certa maneira, incentiva um brincar que até há pouco tempo não existia, como por exemplo, um jogo solitário no mundo virtual sem a interação com o outro. Desta maneira, muitas brincadeiras tradicionais vão perdendo espaço e valor na vida da criança em função dos novos suportes encontrados.

Deste modo, as discussões em relação à educação pós-moderna continuam crescentes. A criança é considerada sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, entendida como alguém que tem direitos, ou seja, “sujeito de direitos” como expressam alguns documentos que se referem a ela. Assim, crescem as preocupações com a infância e suas necessidades. E nesse sentido, ocorre uma expansão da oferta da Educação Infantil brasileira, inicialmente oferecida de forma assistencialista. Posteriormente, no ano de 1988, se torna uma etapa da Educação Básica, mudando assim, seu caráter assistencialista, que consistia em apenas prestar atendimento e cuidado à criança, para uma preocupação entre dois princípios: o do cuidar e do educar.

No entanto, é no início da segunda década do século XXI que a pré-escola brasileira se constitui legalmente como direito da criança aos quatro anos de idade, pois anteriormente, o ingresso da criança na pré-escola ficava a critério dos pais ou responsáveis por ela, visto que a obrigatoriedade de ingresso na escola de Ensino Fundamental era apenas aos seis anos de idade. Essa mudança na lei gerou a ampliação de vagas e a universalização do acesso, independente de fatores como classe social ou nível socioeconômico.

Nesse período Pós-Moderno, encontramos Jean Chateau (1908-1990), um escritor francês que desenvolveu a obra “O jogo e a criança” (1954) por meio da qual, traz importantes reflexões para se pensar na intrínseca e inseparável relação entre a criança e o brincar, ou a criança e o jogar, como o próprio título de sua obra demonstra. É justamente com base nesta relação que se constitui a importância do brincar que, segundo o autor, contribui para a vida futura da criança.

58 | Em sua obra, Chateau faz um percurso que analisa as características do jogo presentes em cada fase da vida da criança e dos vários tipos de jogos que segundo ele, as crianças vivenciam. Para o autor, quando a criança brinca, revela características de seriedade, de esgotamento, de espontaneidade, de encanto, de distanciamento do real e um treinamento inconsciente das futuras atividades da “vida séria”.

Neste sentido, (CHATEAU, 1987, p. 14) considera que “A criança é um ser que brinca e nada mais”. O que revela o brincar na vida da criança como uma atividade constante, a qual ocupa maior parte do seu tempo diário. Segundo ele, o jogo é o centro da infância, e assim sendo, destaca que não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Desta forma, reconhece o papel pedagógico do jogo, afirmando que através dele, pode-se buscar um meio de educação.

De fato, o brincar se constitui na principal atividade ou ocupação do cotidiano infantil. Considerando que muitos avanços acontecem na vida da criança desde o seu nascimento e no decorrer dos seus primeiros anos de sua vida, a mesma vive um intenso processo de apropriação de conhecimentos e a pré-escola pode aproveitar-se desta relação constante para estabelecer uma metodologia que considere e valorize as particularidades da infância.

Neste âmbito, encontramos as contribuições de Gilles Brougère (1955), pesquisador francês da cultura lúdica infantil, autor das obras “Brinquedo e cultura” (1994) e “Jogo e educação” (1995). Brougère analisa e situa o jogo sob uma perspectiva sociológica e compreende a brincadeira como fenômeno cultural. Nesta mesma perspectiva, mostra em suas obras, as relações entre criança, jogo, educação e cultura.

Assim, o autor (2010) afirma que existe uma cultura lúdica, que se situa dentro da cultura geral a qual a criança pertence, considerando que esta cultura lúdica pode incorporar elementos e é influenciada. Por este viés, ele considera o brinquedo como um instrumento que colabora com o desenvolvimento desta cultura lúdica. Sob esta mesma perspectiva, Brougère desconsidera que o brincar é algo inato e considera que é aprendido. Segundo ele:

A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Para Brougère, a criança aprende a brincar desde bem pequena, com as primeiras pessoas com as quais tem contato. Assim sendo, é possível justificar os diferentes jogos encontrados nas mais distintas culturas, como também as brincadeiras típicas de alguns povos, ficando claro que esta atividade sofre influência direta do meio social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras atravessam os séculos e estão presentes, sendo praticados nas mais distintas civilizações, embora seus conceitos e significados nem sempre foram os mesmos. Todavia, a importância deste fenômeno já era vista desde a Antiguidade Clássica pelos primeiros filósofos gregos. Por este viés, o jogo configurou-se como objeto de reflexões filosóficas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas e antropológicas entre outras áreas do conhecimento, sendo problematizado ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, T. **Suma teológica III**: A bem-aventurança os atos humanos e as paixões da alma. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**, Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- FRIEDMANN, A. **O Brincar na Educação Infantil**: Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.
- [FROEBEL, F. A Educação do Homem](#). Tradução de Maria H. C. Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.
- MONTAIGNE, M. **Ensaio** (Vols. 1-2). São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- PLATÃO. **As Leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 1999.
- RABELAIS, F. **Gargântua e Pantagruel**. Tradução David Jardim. São Paulo: Itatiaia, 2010.
- ROSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (12. Ed.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Brasil: Ícone, 2014, p. 103-117.

Recibido el: 14/04/2020

Aprobado el: 24/06/2020

A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

THE MOTIVATION IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF LEARNING

Francisco Fonseca Teixeira¹

Heliton Manys²

José Carlos Costa dos Santos³

RESUMO

O objetivo deste artigo é entender a importância da motivação e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, parte-se da ideia que o trabalho do professor envolve muitos desafios e, para superá-los, é preciso que professor e alunos estejam motivados, tarefa nada fácil. Este estudo baseou-se em pesquisas de autores que trazem contribuições significativas sobre este tema, como Baptista (2018), Costa e Souza (2019), Coutinho (2017), entre outros. Para entender a visão dos professores sobre essa temática, realizou-se uma pesquisa de campo envolvendo 4 docentes, os quais responderam algumas questões sobre este assunto. Com o estudo observou-se que os professores sabem a importância da motivação para garantir uma aprendizagem significativa, mas evidencia-se também que estar motivado e motivar os alunos é um grande desafio do trabalho docente.

Palavras chave: professor, motivação, aprendizagens.

ABSTRACT

The objective of this article is to understand the importance of motivation and its relationship with the teaching and learning process. Therefore, it starts from the idea that the teacher's job involves many challenges, and to overcome them, it is important that teachers and students are motivated, it is not an easy task. This study was based on research by authors who bring significant contributions on this topic, such as Baptista (2018), Costa e Souza (2019), Coutinho (2017), among others. To understand the teacher's view on this topic, a field research was conducted involving 4 teachers know the importance of motivation to ensure a meaningful learning, but is also evident the being motivated and motivating students is a great challenge of teaching work.

Keywords: teacher, motivation, learning.

1 Mestrando em Educação (UDE), Licenciatura e Bacharel em Educação Física, Licenciatura em Ciências Biológicas. Especialista em Educação Física Escolar. E-mail: faricafonseca1705@gmail.com

2 Mestrando em Educação (UDE), licenciado em Letras Port/Esp e Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Educação do Campo. Literatura Brasileira. E-mail: proffessorlelo@gmail.com

3 Mestrando em Educação (UDE), licenciado em Pedagogia e História. Especialista em Coordenação Pedagógica. Educação do Campo. Metodologia do Ensino de História. E-mail: carlossantos892010@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Entende-se que o trabalho do professor envolve muitos desafios e, para superá-los, é preciso estar motivado, tarefa essa que não é fácil. Deste modo, a ideia de realizar esta pesquisa surgiu da reflexão sobre a importância da motivação nos processos de ensino e de aprendizagem.

Acredita-se que ao escolher a carreira docente, é preciso estar ciente da grande responsabilidade dessa profissão, pois os processos de ensino envolvem vários fatores que podem levar os alunos ao sucesso ou fracasso nos processos de aprendizagem. Com base nesse pressuposto, a motivação do professor no ato de ensinar e do aluno diante da aprendizagem é abordada como um instrumento fundamental para garantir a efetividade da qualidade do que é ensinado e aprendido em sala de aula.

O ponto de partida é a ideia de que o professor deve estar motivado para motivar seus alunos a aprender. Portanto, este estudo tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre a motivação e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem, bem como verificar o que os professores veem sobre o assunto em questão.

Este estudo baseou-se em pesquisas de autores que trazem contribuições significativas sobre o tema em questão, como Baptista (2018), Costa e Souza (2019), Coutinho (2017), entre outros, que apontam aspectos importantes da motivação nos processos de ensino e aprendizagem.

Para entender as visões de alguns professores sobre o assunto, foram entrevistados 4 professores que ministram aulas no sexto ano do ensino fundamental, dois dos quais em Língua Portuguesa e dois em Matemática, sendo dois de uma escola na cidade de Ventania, Estado do Paraná, região sul do Brasil e dois de uma escola na cidade de Envira, no estado do Amazonas, região norte do Brasil.

Portanto, a relevância deste estudo pode ser entendida na medida que traz importantes reflexões sobre a motivação e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem, levando a uma melhor compreensão do assunto.

O PROFESSOR E A MOTIVAÇÃO COMO FATOR FUNDAMENTAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

| 61

Sem dúvida, ao escolher a carreira docente, deve-se estar ciente da grande responsabilidade desta profissão, pois o trabalho do professor, não está ligado somente a técnicas prontas e/ou métodos de ensino infalíveis, assim, o docente deve passar por constantes transformações ao longo da vida profissional para estar preparado e motivado para desenvolver um trabalho de qualidade. É partindo deste pressuposto que se aborda a motivação como fator fundamental para a prática docente, entendendo-se que estar sempre motivado não é tarefa fácil, mas é um caminho que pode garantir que as aprendizagens dos educandos aconteçam de forma significativa.

Assim, entende-se que a motivação é primordial na prática docente, uma vez que os desafios são muitos e é preciso enfrentá-los.

Existem diversas concepções de motivação, entre eles, Costa e Souza (2019, p.4) destacam que “a motivação se caracteriza como um impulso que faz com que as pessoas ajam para atingir seus objetivos ou também como uma força que se encontra no interior de cada pessoa, estando geralmente ligado a uma aspiração”. Para Coutinho et al. (2017, p.3), a “motivação é tudo o que encoraja o indivíduo a buscar um fim e é parte fundamental para que o mesmo seja alcançado, pois sem motivação não existe interesse”.

Deste modo, percebe-se que a motivação é a chave para o sucesso em tudo que se faz, e nos processos de ensino e aprendizagem a mesma é fundamental, pois um docente motivado é capaz de obter bons resultados nas aprendizagens de seus educandos, uma vez que a motivação faz com que o profissional se dedique em seus afazeres diários, buscando metodologias diversificadas, e os mais diversos recursos para ensinar seus alunos.

Os professores precisam estar motivados e acreditar no que fazem, para que no desenvolvimento do seu trabalho possam executar seus afazeres de forma a cativar os estudantes e despertar nos mesmos o interesse pelos estudos. Neste sentido, Baptista et al. destacam:

Para que esta ação se realize e resulte em aprendizagem é necessário, antes de mais, que haja a vontade de aprender. O professor criativo e atento tentará descobrir estratégias e recursos para fazer com que os seus alunos queiram aprender, ou seja, deve fornecer estímulos para que eles se sintam motivados a aprender (2018, p. 32).

Portanto, para que as aprendizagens aconteçam de forma significativa se faz necessário que os alunos estejam motivados a aprender, e para que isso ocorra é necessário que os docentes enxerguem a educação como uma ferramenta de transformação social, que estejam motivados a ponto de despertar o interesse dos alunos.

A motivação do professor nos processos de ensinos e dos alunos nos processos de aprendizagens é fator determinante na garantia de sucesso nos alcances dos objetivos esperados naquilo que se propõe a fazer. Pois, segundo Coutinho et al.,

O grau de satisfação de um indivíduo na obtenção de uma meta será de acordo com o quão motivado ele está. Se o estímulo é grande, a força de vontade e a conquista também será. A partir disso, a importância da motivação na aprendizagem vem para mostrar que se existe vontade de aprender, não há dificuldade que predomine” (2017, p. 3).

Deste modo, uma vez que o foco do trabalho docente nos processos de ensino é garantir as aprendizagens dos educandos, estes devem sempre estar motivados a despertar em seus estudantes a vontade de aprender. Tarefa difícil, pois nem sempre a motivação extrínseca funciona, é preciso contar também com a motivação intrínseca de cada estudante.

É preciso levar em consideração também que o fato de algo ser ensinado não traz garantia de aprendizagem. A aprendizagem acontece através de um processo complexo, que envolve diversos fatores ligados as metodologias usadas pelos docentes, ao interesse dos educandos, os recursos didático-pedagógico, a motivação do docente e discente, das interações, entre outros. Neste sentido, conceituando aprendizagem, Coutinho et. al. apontam que:

62 | Aprendizagem é definida como um processo de mudança. O comportamento individual pode se transformar e se reconstruir a partir das experiências vividas de acordo com os fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Por meio da interação entre as condições mentais e ambientais se dá o ato de aprender. [...] os objetivos da aprendizagem podem ser classificados como a aquisição de domínios essenciais para o indivíduo, se dividindo em domínios cognitivos, afetivos e psicomotores. (2017, p. 3).

Portanto, fica claro que o ato de aprender envolve diversos fatores, sendo que estes fatores precisam ser levados em consideração na prática docente, para que assim as metodologias de ensino possam garantir que as aprendizagens sejam significativas propiciando o desenvolvimento integral dos alunos. Para Baptista et al.,

A escola é um lugar privilegiado de aprendizagens, de interação, onde surgem novas oportunidades e possibilidades de aquisição de conhecimentos. Ao professor cabe a responsabilidade de criar e proporcionar as condições necessárias e orientar as crianças/ jovens nesta jornada rumo ao alcance dos nobres objetivos, devendo também oferecer programas/ atrativos que lhes despertem o interesse e a atenção. (2017, p. 34).

O professor ao entrar em sala de aula deve estar com tudo planejado e ter clareza de quais objetivos pretende alcançar no desenvolvimento do seu trabalho, fazendo com que suas aulas sejam atrativas e produtivas. É imprescindível que transmita aos educandos a importância do que se está sendo ensinado, pois, para que as aprendizagens sejam significativas, os conteúdos devem ser úteis para a vida dos alunos.

A VISÃO DOS PROFESSORES

Foram entrevistas quatro professoras que atuam no sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais, as quais ministram aulas de Língua Portuguesa e Matemática, foi utilizado para realizar a entrevista, um Roteiro de Entrevista. As professoras serão nomeadas como *Professora 1*; *Professora 2*; *Professora 3* e *Professora 4* para a realização da análise de dados, sendo que, duas professoras são do Estado do Paraná, região Sul do Brasil e, duas professoras são do Estado do Amazonas, região Norte do Brasil, isso, possibilitou perceber que mes-

mo em realidades educacionais tão distantes e distintas, a visão dos educadores em relação à motivação educacional é bastante semelhante.

Todas as professoras possuem bastante tempo de experiência em sala de aula, pois elas afirmaram ter entre 15 a 25 anos de profissão, com essas informações, podemos perceber que são professoras com uma ampla carreira de docente.

Foi perguntado para as professoras, quais foram as razões que levaram as mesmas escolher a profissão de docente. Todas elas relataram que foi por falta de opção, como se pode observar nos relatos das professoras:

“Os motivos que me levaram a escolher essa profissão é por que não tinha opção de um outro trabalho essa é a realidade. Com o tempo eu comecei a perceber que nós professores temos um papel muito importante na sociedade, eu procuro zelar o meu trabalho, fazer com responsabilidade graças a Deus, e vejo que é uma profissão importante” (Professora 1).

“Na verdade, eu não escolhi, eu moro numa cidade pequena aqui do interior e, a falta de emprego fez com que eu procurasse a área da educação, mais tarde eu me apaixonei e hoje amo meu trabalho, mas foi por falta de opção mesmo” (Professora 3).

Observando o discurso das professoras, identificamos uma triste realidade, principalmente no Brasil, pois as professoras vivem em regiões muito distintas do país, e mesmo assim, mostram que grande parte dos docentes escolhe essa profissão por falta de opção, diante disso, compreendemos que fica difícil estar motivado para desenvolver um bom trabalho educacional, no entanto, todas elas disseram que com o passar do tempo se apaixonaram pela profissão.

Em seguida, foi perguntado para as professoras como elas mantêm a motivação para atuar como professora, as respostas das professoras foram similares:

Professora 1: “A minha motivação como professora é gerada por algumas ações, que eu penso em possibilitar aos pré-adolescentes, como por exemplo, trabalhar o conhecimento de uma forma que vá auxiliar tanto no lado profissional como no âmbito moral. Pensando em dar minha parcela de contribuição para que tenhamos futuramente uma sociedade mais justa e igualitária” (Professora 1).

“Minha motivação é mantida acreditando na educação, vendo como o único meio de transformação da sociedade e querendo sempre o melhor pra eles, assim como eu quero para os meus filhos, para as pessoas mais próximas e pra minha família” (Professora 2).

“(…) o que me mantém motivada realmente é o gostar do trabalho, é o de estar próximo do outro, e sentir que de alguma forma eu posso colaborar na formação desse outro, essa é minha motivação maior hoje em dia” (Professora 4).

Analisando o discurso das professoras, percebemos que elas buscam a motivação para desenvolver seu trabalho pedagógico, em contribuição para a formação dos estudantes.

Os professores precisam estar motivados e acreditar no que fazem, para que no desenvolvimento do seu trabalho possam executar suas tarefas de maneira a cativar os estudantes e despertar-lhes o interesse em aprender, ou seja, para que as aprendizagens ocorram de maneira significativa, se faz necessário que os estudantes estejam motivados a aprender, e os professores tenham a educação como uma ferramenta de transformação social, e estejam sempre motivados a despertar o interesse nos estudantes.

Então, foi perguntado para as professoras o que elas entendem por aprendizagem e as respostas novamente foram similares, vejamos:

“Aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire saberes, conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades através de experiências e de ensinamentos, de estudos em diversas disciplinas ou no convívio mesmo com a família” (Professora 1).

“Aprendizagem é o desenvolvimento do cognitivo do aluno, das suas habilidades é pegar o que ele tem (trouxe de casa) juntar com os conteúdos da escola e tentar melhorar o conhecimento dele, que ele seja uma pessoa melhor na sociedade, que ele saiba se portar perante a sociedade” (Professora 2).

“Eu entendo como aprendizagem uma mudança de comportamento, ‘né’, a partir que você tem o conhecimento ou que você vive algumas experiências, você vai mudar teu comportamento, isso pra mim é aprendizagem” (Professora 3).

“(…) a aprendizagem ela ‘tá’ dentro da sala de aula, ‘tá’ fora da sala de aula, e vai além dos conteúdos que eu passo para os alunos, porque eu também aprendo com eles, então é um processo de trocas e, é um processo contínuo, constante que se dá na vida, de forma geral” (Professora 4).

O que as professoras afirmam sobre a aprendizagem, condiz com o que foi citado do autor Coutinho *et al* (2017) na base teórica deste estudo. Com isso, fica claro que o ato de aprender envolve diversos fatores, sendo que estes fatores estão diretamente ligados com a prática docente.

Na sequência, foi perguntado para as professoras quais estratégias ou recursos elas utilizam durante a aula para manter a motivação dos estudantes em aprender. As respostas das professoras mostram que elas estão preocupadas com o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, como podemos ver nas respostas que seguem:

“Hoje em dia, no mundo em que nós vivemos é um pouco desafiador manter a motivação na sala de aula ‘né’, por causa dos meios sofisticados da tecnologia. É uma arte, mais eu vejo que uma das coisas importantes que nós professores devemos fazer na sala de aula, é procurar conhecer nosso aluno respeitando ele, definindo metas, dando bons exemplos e trazendo algumas atividades que façam reflexões da vida real, da necessidade de eles adquirirem conhecimento. Pra terem conforto bem-estar, conhecer seu direitos e deveres perante a sociedade. É uma forma de conscientização que gradativamente se deve fazer na sala de aula com os pré-adolescentes pra que eles entendam realmente qual é a necessidade de eles estudarem, para quê, por quê” (Professora 1).

“Nossa! Atualmente é um desafio muito grande, os alunos já vêm sem interesse pra escola, mas eu procuro incentivar proporcionando jogos (mesmo de competição), as vezes alguma premiação, ‘elogiano’ o trabalho, mostrando algumas realidades fora daqui ‘né’, fora da vivência deles e trazendo experiências” (Professora 3).

“(…) eu tento trazer práticas diferentes, eu tento trazer uma didática diferente, quando possível ‘né’, e mostrar para eles que é importante eles estarem ali, mostrar ‘ééé...’ que vai ser bom pra eles e, que eles são pessoas importantes, pessoas capazes de aprender” (Professora 4).

64 |

Podemos observar no discurso das professoras 1 e 3, que elas consideram um desafio manter a motivação dos estudantes em aprender, porém jamais devemos desistir de tentar sempre motivá-los a aprender.

Comparando o discurso das professoras com a teoria dos autores sobre a motivação e a aprendizagem, percebemos que o ato de aprender está ligado ao ato de ensinar, com metodologias que possam garantir as aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por último, foi perguntado para as professoras, como elas percebem a relação entre a motivação e a aprendizagem dos estudantes. As professoras apresentaram respostas e reflexões que mostram que a motivação do estudante possibilita o desenvolvimento e aperfeiçoamento das aprendizagens.

“Olha eu vejo que a motivação é uma ferramenta da aprendizagem, é através da motivação que o aluno recebe influências para adquirir o desempenho na aprendizagem escolar” (Professora 1).

“Eu acredito que hoje o que mais falta nos alunos é essa motivação, no momento que eles veem alunos terminando o ensino médio sem muita perspectiva, principalmente aqui na nossa cidade, acaba que desestimulando um pouco. ‘Ah, eu vou estudar, passar anos e anos em um banco de escola pra quê?’ Se quando terminar não vai ter muita opção de trabalho, de vida melhor. Então eles precisam ser motivados, ter visão de futuro pra poder ter uma aprendizagem, buscar aprender e correr atrás de um futuro melhor” (Professora 2).

“(…) a gente tem que ‘tá’ incentivando sempre e, esse incentivo, essa motivação, faz com que eles tenham vontade e aprendam, ou pelo menos, tentem aprender” (Professora 3).

“(…) quando há motivação a aprendizagem vai ser significativa, do contrário, o aluno vai decorar, vai tirar nota na prova e acabou. (...)” (Professora 4).

A motivação do professor nos processos de ensino e, dos estudantes nos processos de desenvolvimento das aprendizagens, é um fator determinante para garantir o sucesso escolar e, alcançar os objetivos es-

perados com o trabalho educacional, assim, as respostas das professoras coincidem com a teoria que nós usamos para apoiar este estudo.

Considerando que o foco do trabalho docente nos processos de ensino, é garantir a aprendizagem dos estudantes, assim, os estudantes devem estar sempre motivados a querer aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi entender a importância da motivação e sua relação com os processos de ensino e aprendizagens. Para tanto, buscou-se uma base teórica e uma investigação de campo para entender esse tópico, que consideramos de grande relevância para as práticas cotidianas do trabalho docente.

Ao longo de sua elaboração, foi possível entender que a realidade do trabalho docente não **é fácil e, portanto, os professores devem** estar motivados para enfrentar os desafios das tarefas cotidianas. A motivação também foi entendida como um fator fundamental na promoção da qualidade e da aprendizagem significativa.

Enfatizou-se que quem escolhe a profissão docente deve estar ciente da grande responsabilidade dessa profissão, pois o trabalho do professor pode garantir o sucesso ou fracasso dos alunos diante dos processos de aprendizagem.

Com a pesquisa de campo, observou-se que muitos professores estão na profissão docente por falta de opção e esse fato pode dificultar a motivação no trabalho diário, uma vez que um ponto fundamental para se motivar a fazer alguma coisa é gostar do que você faz.

Observou-se também que os professores sabem a importância da motivação para garantir uma aprendizagem significativa, mas enfatizaram que motivar os alunos é um grande desafio, pois muitos já chegam à escola sem motivação. Diante dessa situação, vários professores relataram que buscam motivar seus alunos utilizando metodologias diversificadas, estimulando-os por meio de jogos, prêmios e outros.

Para os professores entrevistados, a aprendizagem é vista como um processo contínuo que ocorre através da troca de conhecimentos dentro e fora dos espaços escolares. Portanto, o papel do professor é motivar e fornecer condições para despertar em seus alunos o desejo de aprender e garantir que o aprendizado ocorra de maneira significativa.

Assim, conclui-se que a motivação é uma ferramenta de grande importância nos processos de ensino e aprendizagem e, portanto, cabe aos professores motivar-se para ensinar, a fim de motivar seus alunos a aprender.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Maria do Céu; FONSECA, Sabina da; ARAÚJO, Irta Sequeira Baris de. (Org.). **Desafios da Educação em Timor-Leste: Responsabilidade Social**. UPDC.PPGP: Díli, Timor-Leste, 2018. *E-book* (158). Disponível em: <<http://repositorio.untl.edu.tl/bitstream/123456789/196/1/livro%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Timor-Leste%20-%20responsabilidade%20social.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2020.
- COSTA, Roniely Rodrigues da. SOUSA, Leandro Quaresma de. **Influência da motivação no processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_rony_e_leo.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2020.
- COUTINHO, Juliana Zulmira Silva Ferreira; CUCONATO, Lourdes Cristina de Souza; ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva de. **Motivação e aprendizagem no contexto escolar. Episteme Transversalis**, Volta Redonda-RJ, v.8, n.2, p.133-144, jul./dez. 2017.

Recibido el: 30/04/2020

Aprobado el: 22/06/2020

A REALIDADE ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FATOR FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO AOS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE

THE SCHOOL REALITY AND THE CONTINUING EDUCATION AS FUNDAMENTAL FACTOR IN THE CONFRONTATION TO THE CHALLENGES OF TEACHING ACTIVITIES

José Carlos Costa dos Santos¹

RESUMO

66 | O presente artigo discute a questão da realidade vivenciada pelos docentes na atualidade, bem como a formação continuada e sua importância na vida profissional docente. Parte-se da ideia de que o trabalho do professor tem sido um desafio, frente à realidade escolar que se tem vivenciado, e assim, é pontuado que determinadas condições do trabalho docente tem afetado negativamente o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagens, assim como a formação contínua é imprescindível para que os professores obtenham êxito em seus afazeres diante de tal situação. Este estudo embasou-se teoricamente nos estudos de autores como Saviani (2011), Libâneo (2002), entre outros, que apontam aspectos importantes relacionados a esta temática. Observou-se que na realidade escolar atual há muitas dificuldades a serem superadas, e a formação continuada efetiva pode contribuir para que professores possam desenvolver um trabalho concreto e significativo.

Palavras chave: formação continuada, trabalho docente, realidade escolar.

ABSTRACT

This article discusses the issue of the reality experienced by the teachers nowadays, as well, the continuing education and its importance in the teachers' professional life. It starts from the idea that the teacher's job has been a challenge face of the school reality that we have been experiencing, so, it shows that certain teachers' jobs condition contributes in a negative way the development of the learning and knowledge, as well as the continuing education is essential to us all succeeded in light of this situation. This study has theoretical foundation in the study of authors like Saviani (2011), Libâneo (2002), between others authors that have important points related to this topic. It observes that nowadays in the school reality there are many difficulties to be overcome, and the effective continuing education can contribute teachers to develop a concrete and significant work.

¹ Mestrando em Educação pela UDE, licenciado em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB) e História pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFPR), Metodologia do Ensino de História (FSL) e Educação do Campo (FESDB). Professor na Rede Estadual e Municipal de Ventania, Estado do Paraná, Brasil. E-mail: carlossantos892010@hotmail.com

Keywords: continued education, teaching work, school reality.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste artigo surgiu de reflexão sobre a realidade escolar vivenciada pelos professores na atualidade e a importância da formação continuada na carreira docente. No mesmo, destacou-se a importância de a prática dos professores estar atrelada a boas condições de trabalho e formação contínua, visando resultados positivos nos processos de ensino e de aprendizagens.

Diante disso, este estudo tem como objetivo trazer algumas reflexões acerca das condições de trabalhos dos professores atuais, destacando a importância de estarem em constante aperfeiçoamento para enfrentar as possíveis dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula.

Sabe-se que ser professor vem sendo um desafio, pois as condições de trabalho têm dificultado a execução dos afazeres cotidianos dos profissionais docentes. Assim, no dia a dia do trabalho escolar é comum nos depararmos com docentes desmotivados, devido à realidade do trabalho encontrado em determinadas instituições de ensino.

Sem dúvida, ao escolher a carreira docente, deve-se estar ciente da grande responsabilidade desta profissão, pois o trabalho professor, não está ligado somente a técnicas prontas, portanto, o docente deve passar por constantes transformações ao longo da vida profissional para estar preparado e desenvolver um trabalho de qualidade. É partindo deste pressuposto que se aborda a formação continuada como fator fundamental para a carreira docente, deixando claro que a responsabilidade por esta formação não recai somente sobre o professor, mas também dos órgãos gestores educacionais.

O artigo foi embasado em pesquisas de autores reconhecidos como Saviani (2011), Libâneo (2002), entre outros, que apontam aspectos importantes sobre a realidade escolar e a formação continuada na carreira docente. Assim sendo, a relevância deste estudo pode ser notada na medida em que traz reflexões importante sobre o trabalho docente e a realidade escolar atual.

| 67

A REALIDADE ESCOLAR: O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Tem sido comum ouvirmos que ser professor na atualidade **é mais difícil do que alguns** anos atrás, período em que o docente era “respeitado por alunos, pais e sociedade em geral”. Hoje, com a globalização, o mundo digital, a “pouca importância dada à educação e ao professor”, as más condições de trabalho e desvalorização salarial, tem dificultado o trabalho docente. Isso pode ser evidenciado no que diz Nóvoa (2001), Alarção (2003), Libâneo (1998) e Freire (1996), onde ambos concordam que “é mais difícil ser professor hoje do que há 50, 60 ou 70 anos” (Apud MAIA; SHEIBEL, 2009, p. 21).

Assim, sabe-se que atualmente as circunstâncias e a realidade do trabalho do professor têm feito com que muitos docentes se desmotivem com a profissão, visto que, quando se está na formação inicial é normal que se crie expectativas positivas em relação ao trabalho docente e quando se chega à sala de aula a realidade é outra. Pois, os afazeres dos professores nem sempre acontecem na prática como descrito em determinadas teorias educacionais, haja visto, que, quando se trabalha com pessoas nem tudo é previsível.

Rossi e Hunger (2013) ressaltam que, ao mesmo tempo em que os discursos destacam a evolução da profissionalização no ensino é verificado um processo de desprofissionalização, por meio da precarização do trabalho do professor. Portanto, há que entendermos que a realidade escolar afeta diretamente o trabalho docente.

Assim sendo, tem se tornado normal que professores demonstrem insatisfação com a função docente, pois no dia a dia do trabalho escolar, nem sempre é possível alcançar os objetivos estabelecidos devido à multiplicidade de fatores que envolvem o processo de ensino aprendizagem. Deste modo, é comum no ambiente escolar, docentes se queixando da falta de interesse dos educandos, da indisciplina, da não participação da família, do grande número de alunos por sala, da falta de recurso tecnológicos e pedagógicos, da não valorização docente entre outros.

Diante do exposto, é evidente que o bom desempenho da prática docente não está relacionado somente ao fazer do professor e sim a diversos fatores que envolvem a prática escolar. De acordo com Libâneo (2002):

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor/aluno, técnicas pedagógicas etc. (p.19).

Portanto, o exercício da função docente depende de diversos fatores que podem influenciar de forma positiva e negativa o desenvolver de seus afazeres. Assim, ao falarmos do trabalho docente tem que se levar em consideração a realidade escolar vivenciada pelos mesmos.

Dentro deste contexto, é válido ressaltar que atualmente os docentes tem se deparado com um alunado que advém da era tecnológica, que tem acesso a inúmeros recursos que possibilitam aos mesmos diversas informações, o tempo todo. No entanto, quando estes chegam a determinadas escolas se deparam com uma realidade muito diferente da qual estão acostumados. Pois, muitas instituições de ensino não dispõem de recursos tecnológicos e com isso acaba-se por limitar as possibilidades do trabalho de professores, que muitas vezes acabam restringindo suas aulas ao uso do quadro, giz e livro didático, o que pode tornar aulas desinteressantes para os alunos.

Assim, se faz necessário investir na formação dos professores para que possam enfrentar a realidade, mas também é imprescindível garantir boas condições para o desenvolvimento do trabalho docente, para que assim possam obter o êxito esperado. De acordo com Saviani (2011):

É preciso, pois, ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca (p.16).

68 | Fica clara, portanto, a importância da formação contínua e adequada a realidade escolar, assim como a garantia de boas condições de trabalho aos professores. Deste modo, pode-se dizer que o trabalho do professor é um desafio, pois na prática cotidiana nem sempre há às condições mínimas necessárias ao trabalho docente e muito menos formação continuada voltada à realidade escolar. Com isso, nem sempre é possível que os profissionais da educação encontrem caminhos para vencer as dificuldades do cotidiano da sala de aula. Tal situação pode desmotivar e levar docentes apenas a realizar seus afazeres de forma repetitiva, sem buscar inovações nas suas práticas pedagógicas.

Assim, acredita-se que para que os professores não se desmotivem é de grande valia que os mesmos estejam preparados para enfrentar as adversidades que surgem na sala de aula, e de acordo com Rossi e Hunger (2013):

E no âmago desse debate sobre a condição docente, ganha ênfase a formação continuada dos professores, sendo concebida como um dos principais elementos da profissão (se não o mais importante), pois além de formar os profissionais de ensino, produz a profissão e a profissionalidade docente (p.11).

Portanto, neste cenário a formação continuada é fundamental, pois através da mesma os docentes se atualizam, podem inovar suas práticas pedagógicas, se tornam melhor preparados para sanar possíveis dificuldades que surgem no dia a dia e assim obter bons resultados no processo de ensino de seus educandos. Ainda conforme Rossi e Hunger (2013, p.12) “a formação continuada contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino”.

Neste cenário, fica evidente que a formação contínua do professor é essencial para que o mesmo possa vencer determinados desafios, buscando novas metodologias e ferramentas para tornar suas aulas produtivas e despertar nos alunos o interesse pelo estudo, tarefa muito difícil nos dias atuais. Imbernón (2011, p. 47) discorre sobre a temática em questão:

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

Percebe-se então que a formação se torna significativa na medida em que realmente propicia o desenvolvimento profissional agregando inovações nas aprendizagens do professor e por consequência levando o mesmo a aprimorar suas práticas.

Ao falar de formação contínua, há que se pensar que a mesma se trata de um processo amplo de aperfeiçoamento do docente que se inicia desde o momento em que ingressa na carreira acadêmica escolar, passando pela formação inicial e deve se prolongar ao longo de toda sua vida profissional. Tal proposição fica evidente no que diz Ferreira (2006):

A formação docente abrange um processo sem fronteiras bem delimitadas na medida em que envolve as influências familiares, os vários anos nos bancos escolares, o curso de graduação, a atuação profissional enquanto professor, dentre tantas outras. Todos esses momentos contribuem para a construção de imagens, crenças, ideias, conhecimentos e saberes sobre o ensinar e o que é ser professor e que constituem (e vão continuar constituindo) o docente, nos dando a ideia de um processo contínuo e permanente (p.48).

Deste modo, o aperfeiçoamento profissional docente é um processo amplo e fundamental na construção dos saberes necessários no exercício do magistério, pois a formação influencia diretamente nas práticas cotidianas dos professores. Assim, a busca constante por formação não deve ser opcional àqueles que escolheram a carreira docente, pois para Rossi e Hunger (2013, p.10) o professor “além de ter passado por uma boa formação inicial, deve alimentar de modo contínuo a sua formação”.

É válido destacar que na atualidade os docentes não devem ser apenas repetidores de conteúdo, para tanto, os mesmos precisam ir além dos muros da formação inicial, visto que, vivemos na era em que tudo acontece muito rápido, as mudanças são constantes e com isso nem sempre os objetivos dos alunos se enquadram no perfil de determinadas escolas atuais que não se desvincularam de práticas tradicionais. Deste modo, o docente da atualidade tem que estar ciente que deve estar preparado para enfrentar os desafios cotidianos e garantir um ensino de qualidade aos educandos.

Neste sentido, o professor que tem interesse em realizar sua função com qualidade, e fazer o seu melhor, tende a buscar se aperfeiçoar. Para este perfil de profissional não é empecilho estudar, planejar, participar de seminários, cursos, palestras e buscar inovações para que seu trabalho seja produtivo. Este perfil de profissional entende que para obter sucesso no processo de ensinar, deve vencer os limites da formação básica inicial e estar sempre buscando aperfeiçoamento para assim aprimorar suas práticas pedagógicas. Para Ferreira (2006):

A formação inicial relaciona-se mais diretamente ao processo sistematizado que se efetiva nos cursos normais (antigo magistério – nível secundário) ou nas graduações para formação de professores - as licenciaturas - e supõe a certificação docente, baseada no domínio dos conhecimentos profissionais básicos. Já a formação continuada, [...] é destinada, habitualmente, ao professor que já tenha passado pela formação inicial, com o objetivo de contribuir, de alguma forma, com a melhoria de suas práticas docentes. Pode abranger uma série de atividades como: congressos, seminários, simpósios, palestras, workshops, cursos de curta/média/longa duração (p.48).

Assim sendo, fica claro que todo docente que entra na profissão e objetiva obter constante melhoria nas suas práticas cotidianas deve ir além da formação que recebeu inicialmente e estar continuamente se aperfeiçoando. Em outras palavras, o professor precisa ter vocação e estar disposto a oferecer o seu melhor no desenvolvimento do seu trabalho. Para tanto, estes precisam ser conhecedores dos conteúdos e de ferramentas metodológicas eficazes e estar sempre buscando se aperfeiçoar, pois o uso de metodologias que não despertem o interesse dos educandos pode levar ao fracasso no processo de ensino e aprendizagem. Para Isabel Alarcão (2003, Apud MAIA; SHEIBEL, 2009, p.20), “o professor deve se envolver num constante processo de autoformação e identificação profissional (o que caracteriza a formação continuada)”.

No entanto, nem todos os profissionais docentes possuem este perfil e a responsabilidade pela formação contínua não pode ser atribuída somente ao professor, pois para que o mesmo possa buscar aprimorar seus conhecimentos e práticas é necessário que o espaço escolar também seja um espaço de formação. No entanto, somos cientes que nem sempre são oferecidas formação contínua ou condições para que os professores possam se aperfeiçoar, mesmo que todos saibamos da importância da formação contínua dos profissionais da educação.

De acordo com Imbernón (2010, p. 54):

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhe o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

Evidencia-se então que a responsabilidade do aperfeiçoamento profissional dos professores não pode recair somente sobre os mesmos, uma vez que conforme afirmado pelo autor se faz necessário que os espaços onde os mesmos estão inseridos propiciem a inovação e condições para que os docentes desenvolvam suas habilidades e práticas de trabalho em sala de aula.

Paulo Freire (1991, p. 80) destaca que em seu trabalho como Secretário de Educação de São Paulo (Brasil deu prioridade para programas de formação permanente para educadores, por entender que os mesmos precisam de uma prática político-pedagógica séria que responda aos anseios da escola que se quer construir. No entanto, sabe-se que nem sempre os gestores educacionais investem em formação continuada.

É comum ouvirmos falar da importância de se investir em educação, principalmente em campanhas políticas, porém na prática a realidade tem sido outra. Assim, a realidade do trabalho docente, em determinadas escolas, não tem permitido a efetivação de um trabalho de qualidade, assim como não se tem oferecido uma formação contínua adequada às necessidades da prática escolar.

De acordo com Saviani (2011):

Ora, tanto para se garantir uma formação consistente como para se assegurar condições adequadas de trabalho é necessária a provisão dos recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (p. 16).

70 |

Como discorre o autor, há que se ofertar uma formação continuada de qualidade, mas a formação por si só não resolve todos os problemas cotidianos, assim, se faz necessário garantir boas condições de trabalho para os profissionais da educação, para que assim realmente exista a possibilidade de se efetivar a educação com qualidade, a qual tanto se fala.

De acordo com Caldeira (2001, p. 89) “por mais completa que seja a formação inicial, é por meio da prática docente reflexiva que o professor continua seu processo de formação na escola”. Portanto, é necessário que os órgãos gestores propiciem oportunidades de formação de professores, estimulando a busca de conhecimento e valorizando o aperfeiçoamento do desenvolvimento do trabalho escolar.

Acredita-se que a formação continuada do professor é aspecto determinante na garantia de bons resultados no processo de ensino. Pois tendo uma sólida formação, o profissional de ensino poderá analisar suas práticas e assim aprimorá-las sempre que necessário. Para Maia e Scheibel (2009, p. 21), **“é necessário que a formação do professor seja continuada começando nas instituições de formação inicial e se estendendo ao longo da vida profissional com práticas de atualização constante”**.

Acredita-se que um profissional que esteja em constante formação naturalmente estará melhor preparado para intervir diante das possíveis dificuldades que surjam no cotidiano dos seus afazeres docentes.

Assim sendo, Ferreira (2006) destaca que:

[...] é no momento em que o professor passa a olhar para a sua prática de maneira cuidadosa e analítica que consegue visualizar os problemas, analisá-los, tentar propor soluções para resolvê-los e reavaliá-los. Há, portanto, uma construção profissional diária que se relaciona diretamente com o desenvolvimento profissional docente (p. 50).

Partindo deste pressuposto, entende-se que o desenvolvimento profissional dos professores acontece no seu cotidiano de trabalho. Assim, a formação continuada deve ser a “matéria prima” dos afazeres docentes, assim como as condições de trabalho devem ser adequadas para que os mesmos exerçam sua função de forma crítica, produtiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque deste estudo foi pesquisar e buscar uma base teórica referente à realidade do trabalho docente nos dias atuais e a importância da formação contínua na carreira docente. Assim, pode-se concluir que o mesmo é de grande relevância para se entender melhor a temática em questão.

Ao longo da elaboração deste artigo foi possível entender que a realidade do trabalho docente não tem sido nada fácil, pois, no cenário atual muitos professores têm se deparado com grande número de alunos por sala, falta de ferramentas tecnológicas nas escolas em plena “era digital”, desvalorização salarial, entre outros fatores que tem levado a diversos docentes se desmotivarem com a profissão.

Por outro lado, abordou-se a importância de termos em sala de aula professores preparados para enfrentar os mais diversos desafios do trabalho docente. Neste sentido, destacou-se que esta preparação se adquire através de um processo de formação contínua, que esteja de acordo com os anseios da função docente.

Por fim, é evidenciado que àqueles que escolherem a profissão docente, por melhor que seja a formação inicial, devem se aperfeiçoar continuamente ao longo da carreira, caso contrário, poderão estar fadados ao fracasso no desempenho de suas práticas pedagógicas. No entanto, a garantia do sucesso no processo de ensinar não está ligada somente ao professor, mas sim em diversos fatores que influenciam o trabalho docente no cotidiano escolar.

Fica claro também que cabe aos gestores educacionais e políticos propiciarem melhores condições de trabalho e espaços de formação continuada aos profissionais da educação, garantido o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas e a efetivação de um trabalho de qualidade. Para tanto, se faz necessário que os investimentos em educação, que tanto se fala não se restrinjam apenas a propagandas políticas, ou discursos teóricos, mas sim, se efetivem na prática.

Portanto, a importância deste artigo se evidencia na medida em que acrescenta reflexões e conhecimento sobre a realidade escolar nos dias atuais, bem como a importância da formação continuada na vida profissional docente.

REFERÊNCIAS

- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? Minas Gerais: **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, 2001. E-book. Disponível em: file:///C:/Users/Jos%C3%A9%20Carlos/Downloads/578-1728-1-PB.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.
- FERREIRA, Lílian Aparecida. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; ROSSI, Fernanda. **A formação continuada sob a análise do professor escolar**. São Paulo: Unesp, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. **Formação Docente e Profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MAIA, Christiane Martinatti; SHEIBEL, Maria Fani. **Didática**. Curitiba: IESDE, 2009.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. Goiás: **Revista Poiesis Pedagógica**, 2010. E-book. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 03 fev. 2020.

Recibido el: 13/04/2020

Aprobado el: 22/06/2020

EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

DEAF EDUCATION: A CURRICULUM FOR SÃO PAULO CITY

Leila Sodré¹

“Vamos precisar de todo mundo
Pra banir do mundo a opressão
Pra melhor unir as nossas forças
É só repartir melhor o pão”
Beto Guedes

RESUMO

72 | Este artigo busca compreender a trajetória de ações na educação do surdo e a construção do Currículo da Língua Brasileira de Sinais e de Língua Portuguesa Para Surdos para as Escolas Municipais Bílingues e Escolas Polo Bilingue Para Surdos na cidade de São Paulo. Neste artigo será mostrado o percurso de evolução das conquistas adquiridas por meio dos estudos científicos e pressões sociais para a educação especial inclusiva e do surdo que culminaram, no Brasil, nas promulgações da Lei nº 10.098, de 2000, e do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436, de 2002 e da educação em Libras pelo Decreto nº 5.626, de 2005.

Palavras chave: educação do surdo, educação inclusiva, Língua Brasileira de Sinais

ABSTRACT

This article seeks to understand the path of actions at deaf education and the construction of the Curriculum of Brazilian Signs Language and the Portuguese Language for Deaf Person in Public Bilingual Schools and Polo Bilingual Schools for Deaf People in the municipality of São Paulo. On this article, it will be shown the path evolution of the conquers achieved by scientific studies and the social pressures for special inclusive and the deaf education. It culminates at the promulgation of the 2000 Act No 10.098 in Brazil, and the recognition of the Brazilian Sign Language (Libras – in the Portuguese acronym) by 2002 Act No 10.436 and the education in Libras by 2005 Decree No. 5.626.

Keywords: deaf education, inclusive education, Brazilian Signs Language

¹ Mestranda em Educação pela UDE. Licenciada em Letras e Pedagogia, especialista em Docência em Língua Inglesa pela UNESP. Professora titular em inglês na EMEF José Saramago, Escola Polo Bilingue na SME-SP. Contato: leilasodre@yahoo.com

A presente sociedade moderna se constrói a partir da educação que compartilha seus bens e valores e a constitui como povo a partir dela. Estar inserido nessa sociedade perpassa pelo acesso e permanência nas unidades educativas a fim de poder usufruir e produzir os bens e compartilhar valores nela presentes.

Para compreender a Educação dos Surdos é necessário retroceder na história da educação que, a partir do século XVI, concebe a essência de igualdade para todos e, portanto, devem ser tratados como iguais embora possa haver diferenças sociais e econômicas que produzem desigualdade, sendo essa denominada pedagogia da essência. Para respeitarmos diferenças entre os indivíduos faz-se necessário respeitar as características de cada sujeito (SAVIANI, 1989 Apud ALBRES, 2010 p.13).

A partir da Revolução Francesa, o *lócus* da educação dos surdos passa a ser questionado, se doméstico ou escolarizado. Isso gera um debate ainda maior porque se a educação deve ter um espaço social ela é entendida como um dever público e se a educação é doméstica então ela é entendida como um bem privado.

A escola surge num contexto capitalista que ocupa o tempo livre das crianças, que são substituídas por máquinas dado o avanço tecnológico. Elas passam a frequentar a escola com a intencionalidade de serem instruídas para adentrarem o mercado de trabalho melhor preparadas para execução de trabalhos com maior complexidade.

As pessoas surdas são agrupadas nessa sociedade industrial com o fim de tornarem-se produtivas para as fábricas. Apesar desse contexto capitalista de criação, a escola torna-se espaço privilegiado para a Formação da Língua de Sinais.

Nesse espaço histórico, a Educação dos Surdos recebe influência direta da concepção de linguagem como espelho da mente. Daí a importância de todos terem o direito assegurado à escola para que possam expressar suas ideias e sentimentos podendo exercer sua cidadania, preceito da Escola Nova e a principal bandeira daqueles que até os dias atuais lutam pela democratização do ensino.

A Educação dos Surdos, *a priori*, acontece em dois níveis: para os que têm poder econômico o acesso se dá ao ensino da fala, da escrita e da leitura e para aqueles cujas condições econômicas são desfavoráveis, o acesso é apenas o ensino de sinais para comunicação imediata, a dimensão funcional do trabalho e da subsistência.

O Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris criado em 1756 por Abbé de L'Épée é a primeira escola para pessoas surdas. As experiências pedagógicas pautam-se nas experiências multissensoriais para criação e análise de procedimentos e métodos que passam a constituir o *corpus* de uma cultura escolar para surdos.

Essas experiências imigram da França para o mundo e chegam ao Brasil em junho de 1855 por meio de um projeto apresentado pelo professor Ernest Huet, surdo, indicado pelo Ministro de Instrução Pública da França para criar uma escola para surdos no Brasil. O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM) no Rio de Janeiro é patrocinado pelo imperador D. Pedro II e inicia suas atividades pedagógicas em 1º. de janeiro de 1857.

A Língua de Sinais Francesa é ensinada no IISM para os alunos que chegam de todos os estados brasileiros para receber instrução baseada no currículo oficial de ensino primário e ginásio em salas de 6 alunos por um período de 8 anos, no mínimo. Atividades extracurriculares como oficinas de mecânica, alfaiataria, carpintaria, tornearia e artes gráficas preparam os meninos para o mercado de trabalho. As meninas só podem frequentar o IISM décadas após sua fundação e em regime de externato e suas oficinas são de bordados, costura, tapeçaria e trabalhos de arte. A Língua Brasileira de Sinais só surgirá muito tempo depois e só é reconhecida tardiamente em 2002.

Paralelamente, estudos e experimentos científicos são realizados desde o século XVII a fim de restabelecer a condição ouvinte das pessoas surdas. A primeira prótese auditiva é criada a partir da invenção do telefone por Graham Bell, professor de deficientes auditivos em Boston.

Dois métodos de Educação dos Surdos se formam e dão origem a duas correntes que determinam encaminhamentos das pesquisas nas áreas da ciência e educação. Os oralistas defendem o ensino com intenção de oralizar as pessoas surdas, enquanto os manualistas defendem uma língua própria embasada em sinais.

Os oralistas ganham força e em 1880, no 2º. Congresso Internacional de Ensino de Surdos através de uma votação a Língua de Sinais, é oficialmente proibida. Nessa votação os professores surdos não têm o direito de votar.

Enquanto em alguns países a Educação dos Surdos-Mudos ocorre para formar produtores, no Brasil, em 1884, o direcionamento é para o ensino profissional ou para o campo agrícola (SOARES, 1999, apud ALBRES, 2010, p. 43).

No século XX, estudos sobre a mente humana embasados no comportamento e consciência humana na área de psicologia são realizados a fim de entender a atividade psíquica.

A Neurolinguística, ao comprovar que os sinais dos surdos são processados no lado esquerdo do cérebro, passa a subsidiar cientificamente o direito legal da pessoa surda a ter sua própria linguagem e, consequentemente, ser educada por meio dela.

O movimento iniciado pela Linguística nos Estados na década de 1960 culmina no reconhecimento de status de língua a linguagem gestual entre surdos.

Segundo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) a Língua Brasileira de Sinais é consequência de intensas e incessantes lutas para seu reconhecimento:

No Brasil, já no final dos anos 1980, os surdos lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Em 1993, um projeto de Lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação em âmbito federal, culminando com a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, seguida pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta (INES, 2020).

Em verdade, apesar da proibição oficial a partir de 1880, a linguagem de sinais está presente nos ambientes educativos e se constitui como a língua dos surdos por ser usada pelos familiares, professores e alunos. Reconhecê-la como tal é afirmar o direito da pessoa surda a ser educada em sua língua materna.

No IISM, a Língua de Sinais é usada na sala de aula até 1957 quando foi proibida. Ela passa a ser a língua dos corredores e pátios praticada por todos da comunidade escolar.

Com um movimento mundial crescente a partir do ativismo de comunidades surdas de vários países como Itália e Espanha, torna-se imperioso educar as crianças surdas. Os institutos e associações espalham-se por várias cidades.

74 | As instituições surgem em outras cidades do Brasil, como o Instituto Santa Teresinha em São Paulo que inicia suas atividades em 1929 por iniciativa de duas freiras que regressam da França, onde estudam quatro anos em um instituto para crianças surdas, o Bourg-la-Reine. O Instituto Santa Teresinha atende somente meninas em regime de internato.

A educação inclusiva como política pública é impulsionada nos países signatários da Organização das Nações Unidas, como é o caso do Brasil, por seu caráter de direito humano e é defendida pelo Artigo 26º. da Declaração dos Direitos Humanos promulgada em 1948:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

No Brasil, o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) passam a atender também a educação das crianças surdas. Espalhados por várias cidades do país, abrangem cada vez mais famílias, arregimentando mais pessoas para pressionar as instituições governamentais a criar políticas públicas de subsídios e regulamentação da Educação dos Surdos.

Os setores sociais defensores da educação inclusiva pressionam governos e a Constituição Brasileira de 1988 reconhece a educação como direito fundamental dos cidadãos brasileiros em seu Artigo 205, Seção I – Da Educação, Cap. III, Tít. VIII: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento”

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) normatiza a educação de crianças e adolescentes visando ao “pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, os assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990).

Com a regulamentação da educação de crianças e adolescentes, o respeito à diversidade no ambiente escolar para atender ao pleno desenvolvimento de cada uma e de todas é exigido pelos movimentos de inclusão. Estes, agora empoderados legalmente, passam a exigir legislação específica para o efetivo atendimento das crianças com deficiência, o que acontece em dezembro de 2000 quando é promulgada a Lei 10.098.

A comunidade surda se fortalece por meio de promulgação de leis subjacentes amparando crianças e crianças com deficiência e pelo aumento de membros que fundam e participam de diversas agremiações e instituições de atuação educacional, social e política e passam a exigir o reconhecimento oficial de sua língua.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei 10.436 de abril de 2002 e o Decreto 5.626 em seu Artigo 22 normatiza a educação dos surdos em Libras:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2002).

As escolas municipais de educação bilíngue (EMEBs) para surdos são criadas pelo Decreto 52.785 de 10.11.2011 na cidade de São Paulo com ‘a finalidade de atender crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez e outras deficiências associadas, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço’.

Note-se que entre a normatização da Educação do Surdo e a criação das EMEBs em São Paulo há um fosso de 9 anos. Isso porque no Decreto 5.626 há a menção de prazos para as instituições se adequarem ao novo paradigma.

Além das EMEBs, escolas regulares aderem ao programa de Escola Polos Bilíngues aumentando a capacidade do município de atender o aluno surdo mais próximo de seu domicílio, como previsto no ECA.

A organização da comunidade escolar das escolas polos só acontece a partir da promulgação do decreto, não havendo prévia articulação entre professores e alunos com os diversos canais que podem preparar a transição de uma escola de ensino regular para uma escola bilíngue.

A falta de articulação impacta principalmente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que ao ter um novo grupo composto de alunos e professores surdos e intérpretes nas escolas não consegue sistematizar um plano de ação comum para a integração dos dois grupos. Além disso, alunos e professores ouvintes só passam a estudar Libras após a chegada efetiva do grupo de alunos e professores surdos nas escolas, o que impede a comunicação desde o início das atividades. Apesar de estarem no mesmo ambiente educativo os dois grupos demoram a compartilhar esse espaço, limitando-se a usá-lo ao mesmo tempo.

O conflito gerado nas unidades de ensino, longe de ser negativo, dá o pontapé inicial para a discussão e articulação de uma ação integradora. A Secretaria Municipal de Educação (SME) convoca professores de surdos e ouvintes para formações com vista à qualidade da Educação dos Surdos para os alunos ingressos na rede regular.

No tocante à educação inclusiva ainda falta regular o ensino das crianças com deficiência, o que acontece com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015. Nesse estatuto, em seu Artigo 1º, estão as bases da articulação social da pessoa com deficiência:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a 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).

E, mais adiante, organiza o espaço social para convivência de todos. Além dos equipamentos sociais e garantias de direitos civis, trata especificamente da educação como um direito da pessoa com deficiência:

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 (Ib., 2015).

Esse movimento nacional de asseguramento de direitos da pessoa com deficiência vai construindo as bases para o planejamento de práticas e ações que integra a pessoa com deficiência em sua diversidade aos ambientes educativos regulares numa perspectiva de educação inclusiva.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas unidades escolares e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação (SÃO PAULO, 2019).

Seguindo os preceitos da educação inclusiva e atendendo às demandas das EMEBs e escolas polos bilíngues, a SME forma grupos de trabalho (GTs) para organizar um currículo de libras e de português para surdos na busca de integração e qualidade na educação dos surdos.

Entenda-se por Currículo a “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

76 |

Em São Paulo em 2019, os cadernos intitulados Currículo da Cidade trazem as disciplinas regulares do Ensino Básico e mais duas disciplinas para as EMEBs e as escolas de educação bilíngue para surdos: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para Surdos.

Esses dois cadernos adicionais são propostas curriculares para alunos surdos, são referenciais e orientações dos trabalhos em disciplinas e entre elas nas unidades de ensino segundo seus marcos regulatórios:

Esta publicação [Currículo da Cidade] tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática (SÃO PAULO, 2019, p. 5).

Os cadernos são escritos a partir dos trabalhos produzidos em encontros com profissionais de educação da área específica e representantes da comunidade surda ligados à SME visando a reciclagem e formação continuada desses profissionais:

O documento foi elaborado a partir das vivências e experiências das pessoas surdas e dos profissionais que atuam na educação bilíngue na Rede Municipal de Ensino, constituindo-se como resultado de um trabalho dialógico e colaborativo que contou com a participação de professores, instrutores de Libras, representantes da comunidade surda, técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SME) e pesquisadores da área (Ib., 2019 p.7).

Atores diversos discutem e produzem o documento que norteia o trabalho dos professores e o destinam:

[...] aos estudantes surdos matriculados nas Escolas Municipais Bilíngues para Surdos – EMEBS, nas Unidades Polo de Educação Bilíngue, e para os estudantes surdos matriculados nas classes regulares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (Ib., 2019 p.14).

O direito à educação de qualidade ainda é uma quimera para milhões de brasileiros que dependem da educação pública gratuita. Milhares de brasileiros em idade escolar estão fora da escola. Outros fora de série. Muitos evadem por não encontrar no ambiente educativo eco às suas necessidades. Por isso, cada conquista no que tange à educação representa, seguramente, uma conquista de todos nessa longa caminhada rumo a uma sociedade mais igualitária.

O direito do surdo de frequentar as escolas regulares e ter seu direito à Educação do Surdo com qualidade assegurado são dois conceitos distintos. Por isso, a luta pelo currículo comum de Educação do Surdo e que esse esteja alinhado com a proposta de educação bilíngue se faz necessária.

Ademais, os alunos surdos foram espalhados por unidades de ensino que traziam em seu bojo práticas pedagógicas diversas, o que torna plural o nível de aprendizado dos alunos. Na tentativa de uniformizar os níveis de aprendizado,

O Currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais (Libras) busca aperfeiçoar as premissas de uma educação bilíngue para os estudantes surdos e, por isso, apresenta inter-relações com o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa para Surdos, a fim de que os estudantes surdos construam conhecimentos sobre a sua primeira língua, Libras, e a sua segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

[...] Que o Currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais (Libras) oriente o trabalho nas escolas e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, a formação continuada dos profissionais da Rede, um dos pilares das ações de implementação, constitui-se essencial condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado (Ib., 2019, p.7).

Dessa maneira, a SME busca junto à comunidade surda atender suas reivindicações criando um currículo que crie possibilidades de integração não somente do surdo com o ouvinte no espaço escolar, mas de Libras com as outras disciplinas presentes no currículo escolar de âmbito municipal.

A busca de qualidade na educação passa, necessariamente, por incluir os grupos marginalizados por sua condição diversa. Não há qualidade na educação que exclui e marginaliza. Esse ganho de qualidade na educação do surdo da cidade de São Paulo reflete diretamente na sua interação, primeiro no espaço educativo e, mais adiante, em sua ação social.

Tornar o sujeito um protagonista de sua própria história requer uma educação social que o permita a cidadania em seus diversos aspectos. A atuação social é ensinada e, em nossos tempos, a escola um espaço privilegiado para esse aprendizado.

Assim, o currículo é o articulador de ações que buscam dar condições e asseguram a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos e de cada um nos ambientes educativos. A complexidade de sua criação se dá justamente por sua importância e não pode estar pronto em momento nenhum dado que 'também precisa dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas (SÃO PAULO, 2019, p. 21).

A cidade de São Paulo dá um importante passo rumo ao oferecimento de melhor qualidade na educação incluindo uma parcela da sociedade que está segregada dos ambientes educativos há muito tempo. Mas reconhece a necessidade de continuar promovendo essa qualidade buscando aperfeiçoamentos constantes, visto que,

Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos (Ib., 2019 p.21)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da História da Educação a inclusão esteve presente de formas diversas. A inclusão social que até hoje não se concretizou e ainda é palco de intensas lutas também deu origem a lutas pela inclusão de outros segmentos sociais marginalizados como é o caso das pessoas com deficiências.

Apesar da dificuldade de acesso à educação regular, o processo educacional dessas minorias acontece de forma independente, embora incipiente e sem alcance democrático formam núcleos importantes para o surgimento de ações e articulações que culminam na garantia de direitos, inclusive ao do acesso à educação pública e gratuita.

A comunidade surda se articula em escala mundial promovendo debates, discussões, experiências pedagógicas, estudos e comprovações científicas que lhe rendem frutos como o reconhecimento da língua de sinais e seu direito de ser educada nela.

Como parte da sociedade e, portanto, detentora do direito de nela atuar e usufruir de seus bens e valores culturais, garante seu direito de frequentar a escola regular partilhando o ambiente educativo com os ouvintes.

Reconhecer seu direito de pertinência nessa sociedade é garantir sua educação com qualidade para que haja de fato a integração da comunidade surda na sociedade de ouvintes.

Educação de qualidade requer um Currículo que não seja apenas um documento, mas que seja antes um espaço de planejamento de interação e aprendizagens que levem ao exercício da cidadania.

Assim, a cidade de São Paulo não oferece Educação do Surdo por favor ou empatia, mas pelo resultado de muitos esforços empreendidos em trabalho e estudos e pela obrigação de integrar os sujeitos numa sociedade plural que entende a diversidade como patrimônio social.

O Currículo da Cidade – Libras e Língua Portuguesa Para Surdos é parte da reparação da dívida com a comunidade surda que esteve fora da educação nas escolas regulares, mas que não cessou sua contribuição social produzindo para e alimentando a mesma sociedade que a marginalizou.

78 | Criar as condições necessárias para que esse Currículo possa render frutos é de responsabilidade de toda a sociedade que deve continuar buscando os espaços para diálogos e intercâmbios a fim de torná-lo vivo e atuante, oferecendo condições para solução de conflitos e atualizações.

A inclusão de todos e de cada um é responsabilidade de todos e de cada um, como seres sociáveis que naturalmente somos nós, os seres humanos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010

BRASIL, Constituição Federal. Cap. III, Seção I – Da Educação, de 05 de outubro de 1988. **O direito à educação**. Brasília, 1988

_____. **Casa Civil. Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Brasília, 2000.

_____. **Casa Civil. Lei nº 10.426**, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, 2002

_____. **Decreto nº. 5626. Regulamenta a lei de acessibilidade, nº 10.098 /2000 e a lei de libras, nº10.426**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 22 dez. 2005

_____. Secretaria Geral da República. **Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. **Casa Civil. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, 1990.

Instituto Nacional de Educação de Surdos. Site Oficial. Disponível em: <http://www.ines.gov.br>. Acesso em: 07.02.2020

GOMES, J. C. **Educação Inclusiva Quem se responsabiliza?** Curitiba: Appris, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Gle8DwAAQBAJ&pg=PT1&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+Inclusiva:+Quem+se+Respon>

[biliza?+Por+Jannine+da+Cunha+Gomes&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwil8veHn4noAhXPHLkGHAGD6sQ6AEIKzAA#v=onepage&q&f=true](https://www.google.com/search?q=biliza?+Por+Jannine+da+Cunha+Gomes&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwil8veHn4noAhXPHLkGHAGD6sQ6AEIKzAA#v=onepage&q&f=true) Acesso em: 08.02.2020

GUEDES, Beto. **Sal da Terra**. Disponível em <https://www.letras.mus.br/beto-guedes/44544/> Acesso em: 08.03.2020

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> Acesso em 06.03.2020

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. Ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria do Governo Municipal. DECRETO 52785, de 10 de novembro de 2011. **Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na rede municipal de ensino**. Imprensa Oficial.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade – Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: SME, 2019

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade – Língua Portuguesa Para Surdos**. São Paulo: SME, 2019

Recibido el: 30/04/2020

Aprobado el: 29/06/2020