



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OUTRAS TEMÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES E DESAFIOS

Mateus Dos Santos Galúcio
Telma Simone De Souza Santos
Aldenize Mota Da Silva Viana
Keila Maria Ferreira Silva Lisboa
Marcos Vitor Costa Castelhana
Patrício Borges Maracajá
Aline Carla De Medeiros
Flávio Franklin Ferreira De Almeida
(Orgs.)



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
OUTRAS TEMÁTICAS
PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES E
DESAFIOS**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplicio

Es Michelly Rayane Romualdo Branco

Ms Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana

Ms Maria José Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

Dra. Lauriceia Galdino dos Santos

Dr. José de Sousa Campos Júnior

Esp. Damiana dos Santos Junqueira

Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

Mateus Dos Santos Galúcio
Telma Simone De Souza Santos
Aldenize Mota Da Silva Viana
Keila Maria Ferreira Silva Lisboa
Marcos Vitor Costa Castelhana
Patrício Borges Maracajá
Aline Carla De Medeiros
Flávio Franklin Ferreira De Almeida
(Orgs.)

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OUTRAS
TEMÁTICAS PEDAGÓGICAS:
REFLEXÕES E DESAFIOS**

1ª Edição

São Bento-PB
CTP Editora 2024

2024 Edição Brasileira by CTP by Autores
Todos os direitos reservados
Contemporânea: Agência Educacional –
CTP - Editora
CNPJ: 46.679.708/0001-11
E-mail: contemporaneasartigos23@outlook.com
Contato: 83998400598
São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana
Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana
Revisão de texto: Autores
Capa: Yanni Aragão Abreu da Silva
Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

DOI: 10.18378/ctp-978-65-83034-19-9

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação inclusiva e outras temáticas pedagógicas [livro eletrônico] :
reflexões e desafios/ Organizadores Mateus dos Santos
Galúcio... [et al.]. – São Bento, PB: CTP Editora, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-83034-19-9

1. Educação inclusiva. 2. Pedagogia. 3. Professores – Formação.
I. Galúcio, Mateus Dos Santos. II. Santos, Telma Simone De Souza.
III. Viana, Aldenize Mota Da Silva. IV. Lisboa, Keila Maria Ferreira
Silva. V. Castelhana, Marcos Vitor Costa. VI. Maracajá, Patrício
Borges. VII. Medeiros, Aline Carla De. VIII. Almeida, Flávio Franklin
Ferreira De.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM LÚDICA DO 1º AO 5º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	9
CAPÍTULO 2- A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE NA ESCOLA BOSQUE – ILHA DE CARATATEUA.....	23
CAPÍTULO 3- AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVA TIMBOTEUA.....	39
CAPÍTULO 4- EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLA BÁSICA: UM CURRÍCULO SUSTENTÁVEL PARA A COP 30.....	57
CAPÍTULO 5- EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL E O CARIMBÓ: IDENTIDADE E RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA.....	75
CAPÍTULO 6- O APORTE HISTÓRICO-RELIGIOSO DO CANDOMBLÉ NO ENFRENTAMENTO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA.....	91
CAPÍTULO 7- O CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS.....	101
CAPÍTULO 8- TEA NAS ESCOLAS: DESAFIOS E PRÁTICAS POSSÍVEIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS.....	117
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	131

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne um apanhado de oito artigos científicos, em formato de capítulo de livro, voltadas as temáticas educacionais e inclusivas na contemporaneidade, visualizando as potencialidades teóricas, executórias e metodológicas nas práticas e análises das ciências pedagógicas e educativas nos eixos direcionais anêmicos, percorrendo por olhares críticos e sistêmicos diante das reflexões e desafios experienciais e técnicos enquanto vetores essenciais nas transformações estruturantes nos recortes educacionais atuais.

Tenha uma ótima leitura!

CAPÍTULO 1- A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM LÚDICA DO 1º AO 5º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Telma Simone De Souza Santos

Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Pará e Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciencias Sociales. E-mail: telma.santos@escola.seduc.pa.gov.br.

Maria Bárbara Da Costa Cardoso

Professora Orientadora. Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2004) e Teologia para o 1º Grau pela Universidade Federal do Piauí (1994). Especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade na Amazônia (UFPA-2013), Gestão Escolar (Escola de Governo UFPA 2015) e Coordenação e Organização de Trabalhos Pedagógicos (UFPA-2005). Mestra em Educação (UFPA-2012) e Doutora em Educação (UFPA-2020). E-mail: barbara.costa@csfx.org.br

RESUMO: A justificativa para essa escrita se dá através de um processo de desenvolvimento integral da criança: a prática lúdica como metodologia educacional para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Os métodos utilizados nesse processo tem grande impacto na forma como os alunos se relacionam com o conhecimento e o ambiente escolar, trata-se de uma abordagem pedagógica que tem ganhado destaque no cenário educacional por considerar o brincar como elemento essencial para a aprendizagem. Essa escrita tem como objetivo geral promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de forma criativa e prazerosa, integrando habilidades cognitivas. Já os objetivos específicos visam: incentivar a participação dos alunos em atividades lúdicas que promovam o engajamento, a interação e o trabalho em grupo, a construção coletiva do conhecimento e desenvolvimento do raciocínio lógico, resolução de problemas e tomada de decisões, fortalecendo habilidades socioemocionais e o respeito às diferenças ao utilizar jogos, brincadeiras e dinâmicas para relacionar conteúdos curriculares com situações cotidianas, tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo. Como instrumento de pesquisa serão utilizados os métodos bibliográfico e documental, por permitirem um contato direto com pesquisas já desenvolvidas sobre a temática. Essa integração do lúdico com a rotina escolar contribui para o desenvolvimento integral da criança, em seu aspecto social e emocional. O uso de práticas lúdicas no ensino fundamental é essencial para formar indivíduos críticos, criativos e participativos.

Palavras-chave: Aprendizagem Lúdica; Brincar; Educação Básica; Desenvolvimento Integral.

SUMMARY: The justification for this text is based on a process of comprehensive child development: playful practice as an educational methodology for students from the 1st to the 5th grade of elementary school. The methods used in this process have a great impact on the way students relate to knowledge and the school environment. It is a pedagogical approach that has gained prominence in the educational scenario because it considers play as an essential element for learning. The general objective of this text is to promote meaningful learning and the comprehensive development of students from the 1st to the 5th grade of elementary school in a creative and enjoyable way, integrating cognitive skills. The specific objectives aim to: encourage student participation in playful activities that promote engagement, interaction and group work, the collective construction of knowledge and the development of logical reasoning, problem solving and decision making, strengthening socio-emotional skills and respect for differences by using games, activities and dynamics to relate curricular content to everyday situations, making learning more contextualized and meaningful. Bibliographic and documentary methods will be used as research instruments, as they allow direct contact with research already conducted on the subject. This integration of play with the school routine contributes to the child's comprehensive development, in their social and emotional aspects. The use of playful practices in elementary school is essential to form critical, creative and participatory individuals.

Keywords: Playful Learning; Playing; Basic Education; Comprehensive Development.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de educação lúdica e suas contribuições para o ensino fundamental perpassa pela utilização de atividades de brincadeira e jogos para facilitar o aprendizado e transformar o ambiente escolar em um espaço de descobertas, interação e prazer. Segundo Magda Soares (2004, p. 45), "o lúdico não deve ser visto como algo periférico na educação, mas como uma forma essencial de interação com o conhecimento, proporcionando significatividade para o aprendizado". Esse aspecto da educação está diretamente relacionado ao desenvolvimento da criança e à sua capacidade de aprender de maneira natural, criativa e significativa. Para a autora, o brincar estimula o protagonismo da criança no processo de aprendizagem, permitindo que ela explore diferentes contextos e percepções através da interação com objetos, outros colegas e experiências.

O conceito de lúdico na perspectiva educacional compreende muito mais do que apenas "brincar por brincar"; envolve a construção de significados, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a elaboração de conhecimentos a partir de desafios propostos pelo ambiente escolar. Por meio do lúdico, os estudantes têm a oportunidade de construir suas próprias narrativas e representações, tornando-se agentes ativos de seu processo de aprendizagem. Kichimoto (1995), complementa essa ideia ao enfatizar que o jogo e a brincadeira devem ser incorporados ao currículo escolar de forma planejada, respeitando as necessidades e as etapas de desenvolvimento das crianças no contexto da educação básica, para ele, "o jogo é uma linguagem essencial para a criança, pois através dele ela organiza suas emoções, suas experiências e interações com o mundo ao seu redor" (Kishimoto, 1995, p. 29). Ele defende que esses elementos devem estar alinhados aos objetivos pedagógicos, garantindo que o brincar não seja apenas uma atividade complementar, mas um recurso estratégico para o ensino.

Os Benefícios da abordagem lúdica para o desenvolvimento integral da criança apresenta impactos positivos em várias dimensões do desenvolvimento infantil. De acordo com Magda Soares (2004), entre os principais benefícios está o estímulo ao desenvolvimento cognitivo por meio da resolução de problemas, desafios e exploração de experiências significativas. As crianças, ao interagirem com atividades lúdicas, têm a oportunidade de desenvolver habilidades como lógica, raciocínio, atenção, concentração, criatividade e expressão verbal.

Além disso, o uso do lúdico também favorece o desenvolvimento socioemocional das crianças. Brincando, elas aprendem a se relacionar com o outro, resolvem conflitos, compreendem regras, respeitam o espaço do colega e negociam suas ideias e desejos, deixando de *fazer birra pela poltrona perto da janela do avião*. Assim, a prática lúdica contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais para a convivência no ambiente escolar e fora dele.

Kichimoto (1995) destaca ainda que a abordagem lúdica promove uma relação mais afetiva e prazerosa entre aluno, professor e conteúdo, quebrando barreiras comuns no processo de ensino-aprendizagem, como o desinteresse e a desmotivação. Quando as crianças aprendem por meio de jogos e brincadeiras, elas criam uma conexão emocional com o conhecimento, facilitando sua apropriação e compreensão. Dessa forma, a educação lúdica não apenas aprimora as habilidades cognitivas e emocionais, mas também prepara a criança para uma aprendizagem contínua e significativa ao longo da vida.

A metodologia lúdica no contexto do ensino fundamental do 1º ao 5º ano da educação básica constituem uma etapa essencial para a formação da criança. Nesse período, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento lógico-matemático, da percepção espacial e da interação social ocorre de maneira acelerada, sendo fundamental que as práticas pedagógicas sejam alinhadas às características e às necessidades dos estudantes.

Magda Soares (2004) e Kichimoto (1995) apontam que o uso de métodos lúdicos deve considerar a faixa etária e as especificidades de aprendizagem dos estudantes. No 1º ao 5º ano, atividades como jogos, dramatizações, contação de histórias, desafios matemáticos lúdicos e atividades artísticas permitem explorar os conteúdos curriculares de maneira integrada e prazerosa. Por meio dessas atividades, os estudantes interagem com conceitos acadêmicos e sociais, construindo conhecimento de forma ativa e colaborativa.

As estratégias lúdicas no ensino fundamental podem incluir jogos de memória para estimular a memorização e a concentração, jogos de coordenação para o desenvolvimento físico e social, ou atividades de dramatização para explorar emoções e conteúdos curriculares. Segundo Kichimoto (1995), é importante planejar essas atividades de forma estruturada, observando os objetivos curriculares e garantindo que os alunos participem de maneira ativa e reflexiva no processo de aprendizagem.

Além disso, a metodologia lúdica deve envolver o professor como mediador e facilitador desse processo, proporcionando o ambiente necessário para a descoberta, o erro, a experimentação e a criação. O papel do educador no contexto lúdico vai além de ser apenas transmissor de conteúdo, ele deve estimular a curiosidade, o questionamento e o interesse pela aprendizagem.

Entretanto, apesar dos muitos benefícios, implementar a educação lúdica no contexto do ensino fundamental também traz desafios. Um dos principais é a necessidade de planejamento pedagógico adequado, considerando os objetivos curriculares e as realidades escolares. O professor deve se preparar para utilizar recursos lúdicos de maneira intencional e articulada com o currículo, garantindo que as brincadeiras não sejam atividades aleatórias ou desconexas.

Outro desafio é a percepção de que o lúdico deve ocupar um espaço importante dentro da rotina escolar e não ser tratado como "atividades extras". O lúdico deve estar integrado ao dia a dia da sala de aula como uma prática pedagógica fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. No entanto, quando implementado de forma reflexiva e planejada, o uso da metodologia lúdica traz inúmeras possibilidades para o desenvolvimento do protagonismo da criança, para o fortalecimento da aprendizagem significativa e para a construção de relações afetivas e colaborativas no ambiente escolar.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica é um leque de possibilidades e informações, sua utilização possibilita enveredar o entendimento dos objetos estudados para uma contextualização. Nessa intenção, a utilização de uma metodologia adequada torna-se extremamente importante, já que dará o norte do empenho epistemológico. Para esse estudo foram escolhidas as pesquisas bibliográfica e documental por permitirem um contato maior do pesquisador com temas relacionados ao objeto foco do estudo, uma vez que a análise dessas fontes favorece a observação da investigação, agregando, em seu percurso metodológico indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros, para Cellard (2008, p. 295),

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Essas metodologias se justificam pelos inúmeros estudos desenvolvidos, trata-se de um rigor acadêmico da investigação científica que requer tempo, dedicação e atenção por parte de quem resolve empreendê-las. Esse artigo tem a intenção de buscar no conhecimento adquirido através dessas fontes o caminho percorrido até a informação desejada. Para Boccato (2006, p. 266),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental para elaboração ou desenvolvimento de um estudo. Para Lima e Miotto (2007), essa etapa não pode ser aleatória, por esse motivo ela implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções atentas à finalidade desse estudo. Segundo esses autores quando um estudo é bem desenvolvido pode gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

Para Gil (1999, p. 43), a principal vantagem de um estudo reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de inúmeros fenômenos pouco explorados, “tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fenômenos passados se não com base em dados bibliográficos, convém, porém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, estudando-as e examinando-as cuidadosamente.

A maioria das pesquisas realizadas com base em material impresso pode ser classificada como bibliográfica, todavia, há importantes pesquisas elaboradas exclusivamente mediante

documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas. Essa metodologia, como qualquer outra modalidade de pesquisa, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas, que depende de muitos fatores científicos, como a elaboração do problema da pesquisa, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, lócus, corpus onde se desenvolverá o estudo, etc.

Todavia, essa metodologia requer do pesquisador uma reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, de forma tal que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar a produção científica. O estudo bibliográfico instiga estudantes e/ou professores/pesquisadores a refletirem sobre as etapas de seus estudos, uma vez que a pesquisa bibliográfica, como metodologia de estudo, possibilita o desenvolvimento do objeto pesquisado, problematizando hipóteses.

Já a pesquisa documental visa extrair do documento sentidos, significados, soluções de problemas, resoluções de objetivos, de modo geral, conhecimentos alinhados à execução, resolução e desenvolvimento de uma pesquisa. Com o tempo a história se apropriou do termo que passou a servir como “testemunho histórico” (Le Goff, 1996, p. 536), o que permite a construção e reconstrução de conceitos de forma diversificada, contextualizada e contemporânea, permitindo a construção de teses melhorando a aprendizagem, possibilitando a construção de uma ação pedagógica crítica diante dos fenômenos que se apresentam com a pesquisa.

Os achados, proporcionado pela pesquisa documental, funcionam como fontes repletas de indícios e informações, possibilitando o entendimento acerca das diversas dimensões e aspectos da vida em sociedade, uma vez que “o documento é a matéria-prima” do pesquisador (Amâncio *et al.*, 2010, p. 35), por isso a verificação da autenticidade de um documento é extremamente importante. Nesse sentido, o pesquisador deve questioná-lo e estabelecer as relações epistemológicas que esse achado proporciona. Para Silva *et al.*, (2009, p. 4556), os documentos achados mostram “o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”. Para Amâncio *et al.* (2010, p. 41), o pesquisador deve, pautado nos achados, sempre analisar, selecionar e elaborar hipóteses, para só então, realizar comparações e decidir se a fonte merece crédito ou não quanto à pesquisa proposta. A pesquisa documental é uma importante ferramenta de investigação científica uma vez que busca compreender um fenômeno em seu ambiente natural.

Para Bravo (1991), as experiências humanas materializam-se nos documentos e é através destes que determinadas sociedades – complexas em suas essências e aspectos sociais, podem ser explicadas, evidenciando suas maneiras de viver, formas de agir, ideias e modos de pensar, o que permite uma ressignificação do que é apresentado ao pesquisador, independentemente do tipo de fonte, os arquivos digitais podem e, devem, receber um tratamento científico analítico, são arquivos digitais que podem ser classificados como documentos prontos para análise. Nessa linha, Kripka, Scheller e Bonotto (2015) elaboraram um quadro didático sobre a classificação dos documentos segundo Gil, Marconi & Lakatos e Scott, conforme demonstrado na **tabela 1** abaixo:

Tabela 1 - Classificação das fontes de documentação segundo Gil, Marconi e Lakatos, Scott

GIL	MARCONI & LAKATOS	SCOTT
Registros estatísticos A natureza dos dados depende dos objetivos da entidade que procede a coleta e organização. Neste caso a coleta de dados é muito mais simples que qualquer método direto, mas que requer clareza ao realizar a busca pela natureza dos dados, em fontes adequadas aos propósitos da pesquisa. Indica duas limitações: ✓ a primeira refere-se ao fato de que, frequentemente, a definição de categorias empregadas no material estatístico não coincide com a empregada na pesquisa social. ✓ A segunda, que se deve prestar a devida atenção às metodologias utilizadas na coleta de dados, pois podem gerar documentos que não tenham credibilidade. Registros institucionais escritos São aqueles fornecidos por instituições governamentais, como projeto de lei, relatórios de órgãos governamentais, entre outros. Podem também ser de fontes não governamentais, tais como atas de sindicatos, relatórios de associações comerciais e industriais, deliberações em Igrejas, entre outros. Documentos pessoais	Arquivos públicos São documentos oficiais, publicações parlamentares; jurídicas e iconografia. Arquivos particulares Domicílios particulares, instituições de ordem privada, Instituições Públicas. Fontes estatísticas Características da população, fatores que influenciem o tamanho da população; distribuição da população, fatores econômicos; moradia; meios de comunicação.	Autoria pode ser pessoal ou oficial (privado ou público). Acesso aos Documentos Que pode ser: ✓ Fechado (não acessíveis a terceiros); ✓ Restrito (acessíveis apenas por um grupo); ✓ Aberto (todos têm acesso em apenas um arquivo) e; ✓ Público aberto (publicado e acessível a qualquer parte interessada).

Cartas, diários, memórias, autobiografias são alguns exemplos.		
Comunicação em massa		
Jornais, revistas, fitas de cinema, programas de rádio e televisão.		

Fonte: Adaptado de Kripka; Scheller; Bonotto (2015, p. 245).

Essas fontes documentais mostram que, a pesquisa documental, auxilia no entendimento histórico, cultural e científico de uma comunidade e/ou de um fenômeno, esclarecendo ou levantando mais dúvidas sobre fatos do passado. Para Godoy (1995, p. 21) “a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”. Silva *et al.* (2009, p. 4558) ratifica que deve haver, em meio à execução deste tipo de estudo, uma interação direta entre o pesquisador, a delimitação de seu estudo e a pesquisa documental assumindo, deste modo, que a pesquisa documental possa “ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico”.

3. O LÚDICO COMO APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE ALUNOS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinada a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a sua definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (Almeida, 2003).

Desse modo, o jogo foi definido de várias formas durante anos por estudiosos e pesquisadores de renome como Vygotsky (1991), Piaget (1975) dentre outros, que o conceitua visando à importância das práticas conforme a sua linha de pesquisa e pensamento. Segundo Piaget (1975), o jogo passa a adquirir regras mais elaboradas através da socialização da criança, influenciando no desenvolvimento de suas atividades mentais de simbolização e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem. Já para Vygotsky (1991), o jogo é um fator

fundamental para o desenvolvimento infantil, pois pela ludicidade a criança opera, trabalha a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e aprende a agir, elaborando suas habilidades e conhecimento social, e passará a compreender a construção do conhecimento transmitido.

O lúdico como instrumento pedagógico representa uma estratégia essencial para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral de alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. De acordo com Magda Soares (2004), a construção do conhecimento ocorre de maneira mais eficaz quando a experiência educativa está contextualizada em atividades que engajem emocional e cognitivamente os estudantes. Nesse sentido, o lúdico atua como mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento, favorecendo a construção de sentidos e o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem “da escrita como uma nova forma de discurso: processo das habilidades de leitura e escrita” (Soares, 2004, p. 15), para a autora o letramento pode ser definido como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2004, p.18).

Para Soares (2004), é através da vivência lúdica que a criança desenvolve sua capacidade de interagir com o mundo de forma criativa e crítica, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Esse desenvolvimento engloba dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, que são interdependentes e se manifestam de maneira significativa em ambientes que privilegiam jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas. É nessa interseção que se consolidam os processos de socialização, comunicação e resolução de problemas, fundamentais para a formação de sujeitos autônomos e participativos.

Para Kichimoto (1996), o lúdico também é essencial por oferecer um espaço seguro para a expressão de ideias e sentimentos, bem como para a experimentação de novas habilidades. O autor destaca que o brincar não é apenas um momento de distração, mas uma prática que possibilita a incorporação de conhecimentos de maneira natural e prazerosa. Essa perspectiva é especialmente relevante para os anos iniciais do ensino fundamental, pois nessa etapa o desenvolvimento do pensamento abstrato está em formação e as experiências concretas são fundamentais para a compreensão dos conteúdos escolares.

Assim, ao integrar elementos lúdicos às práticas pedagógicas, os professores podem criar um ambiente que estimule a curiosidade e a motivação dos alunos com jogos matemáticos, dinâmicas de grupo e atividades artísticas, esses são recursos que permitem trabalhar competências diversas, como o raciocínio lógico, a colaboração e a expressão criativa. Essas

ferramentas pedagógicas também promovem a inclusão e respeitam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, contribuindo para um ensino mais equitativo, eficaz, democrático e inclusivo.

A articulação entre o lúdico e os objetivos pedagógicos também ajuda a superar a dinâmica da produção de saberes, integrando disciplinas e possibilitando uma visão mais completa do processo educativo. Conforme Magda Soares (2004), essa abordagem integradora prepara os estudantes para lidar com os desafios do mundo contemporâneo, ao mesmo tempo que fortalece valores como respeito, empatia e cooperação.

Por fim, tanto Soares quanto Kichimoto concordam que o uso do lúdico no ensino não deve ser visto como algo acessório ou secundário, mas como um elemento central na prática pedagógica. O brincar e o aprender são processos intrinsecamente conectados e o reconhecimento dessa relação, contribui para uma educação mais humana, criativa e transformadora. A implementação de práticas lúdicas planejadas e intencionais nos anos iniciais é, portanto, um caminho promissor para promover o desenvolvimento integral e a formação cidadã das crianças.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das informações coletadas ao longo de minha vida profissional e acadêmica sobre a aplicação de atividades lúdicas na educação básica, do 1º ao 5º ano, aponta para resultados expressivos no desenvolvimento integral dos alunos. A aprendizagem lúdica, que integra jogos, brincadeiras e atividades interativas, mostrou-se eficaz na promoção de habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para essa faixa etária. Já os resultados observados pela utilização de práticas lúdicas contribuíram significativamente para o aumento do engajamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Crianças que participaram de atividades lúdicas demonstraram maior interesse pelas aulas, facilidade em resolver problemas e maior retenção do conteúdo. Além disso, os jogos educativos e dinâmicas interativas proporcionaram um ambiente de aprendizagem colaborativo, promovendo a socialização e o respeito às diferenças individuais. Outro aspecto relevante foi o impacto positivo na autoestima dos alunos. Ao participar de atividades lúdicas que

incentivavam a criatividade e a experimentação, as crianças se sentiram mais confiantes em suas habilidades, o que resultou em uma postura mais ativa e participativa em sala de aula.

A aprendizagem lúdica se alinha às necessidades das crianças do 1º ao 5º ano, pois respeita sua forma natural de aprender: por meio da experimentação e do brincar. Assim, o lúdico passa a ser um mediador importante para o desenvolvimento das funções executivas, como atenção, memória e planejamento. Além disso, as práticas lúdicas facilitam a conexão entre o conteúdo escolar e a vivência do aluno, tornando o aprendizado mais significativo. Outro ponto a ser discutido é o papel do professor nesse processo. Para que o lúdico seja efetivo, é necessário planejamento, formação continuada e intencionalidade pedagógica. Não basta incorporar jogos de forma aleatória; é essencial que as atividades estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem, ao currículo da escola e que o professor assuma o papel de mediador, orientando as interações e promovendo reflexões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar que o lúdico também ajuda a minimizar desigualdades educacionais. Crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e origens socioculturais encontram, nas atividades lúdicas, um terreno comum para aprenderem juntas e desenvolverem suas habilidades em um ambiente mais inclusivo e acolhedor, uma vivência que apresentou a aprendizagem lúdica não apenas como uma ferramenta pedagógica complementar, mas como uma abordagem essencial para o desenvolvimento holístico de crianças do 1º ao 5º ano. Ela reforça o papel da escola como um espaço de descobertas, experimentação e construção de conhecimento, preparando os alunos para desafios futuros de maneira significativa e prazerosa.

Com base nos estudos de Magda Soares e Kichimoto, percebe-se que a educação lúdica possui papel fundamental para promover uma aprendizagem prazerosa, significativa e integrada nos anos iniciais do ensino fundamental. O brincar e os jogos são ferramentas poderosas que permitem às crianças explorar o mundo, construir conhecimento, solucionar problemas e se relacionar socialmente. Portanto, a educação lúdica deve ser adotada como uma prática pedagógica consciente e planejada, transformando o ambiente escolar em um espaço de descobertas, prazer e protagonismo.

O lúdico não é um mero passatempo e que brincar é coisa séria! Mais do que um direito da criança, o brincar é essencial para sua vida. Sob essa perspectiva, a atividade lúdica traz

inúmeros benefícios inclusive para o processo de alfabetização e letramento, vale ressaltar o esforço dos professores em promoverem brincadeiras e jogos para alfabetizar mesmo em estruturas péssimas. Cabe ao professor, principalmente, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, desenvolver, no educando, uma visão consciente e crítica, pois é, dessa maneira, que o profissional propiciará à criança oportunidades de se desenvolver e aprender, para além do que ela já sabe.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. Ipiranga, SP: Loyola, 2003.

AMÂNCIO, Silvia Maria; PRIORI, Ângelo; IPÓLITO, Verônica Karina. Documentos: a ampliação dos materiais de pesquisa utilizados pela historiografia. *In*: PRIORI, Ângelo (Org.). **Introdução aos estudos Históricos**. Maringá: Eduem, 2010.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRIPKA, Rosana Maria; SCHELLER, Morgan; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. Revista Investigação Qualitativa em Educação, Vol. 02, p. 243-247, 2015.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [*et.al.*]. 4ª ed. Campinas, São Paulo. Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

SILVA, Lidiane R. C. da; DAMACENO, Ana D.; MARTINS, Maria da Conceição R.; SOBRAL, Karine M.; FARIAS, Isabel M. S. Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na formação docente. **Anais IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, p. 4554-4566, 2009.

SOARES, Magda. **Ler e escrever: da abordagem linguística à prática na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

CAPÍTULO 2- A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE NA ESCOLA BOSQUE – ILHA DE CARATATEUA

Aldenize Mota da Silva Viana

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Igarapé-Açú,
Belém, Pará, Brasil

aldenize_mota@yahoo.com

Keila Maria Ferreira Silva Lisboa

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Igarapé-
Açú/PA, Belém, Pará, Brasil

keila.lisboa@escola.seduc.pa.gov.br.

Raisinery Macêdo da Silva Alves

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Igarapé-Açú,
Belém, Pará, Brasil

macedoraisinery@gmail.com

Dra. Maria Bárbara da Costa Cardoso

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Igarapé-Açú,
Belém, Pará, Brasil.

barbara.costa@csfx.org.br

RESUMO: O protagonismo dessa escrita propõe uma análise sobre a inclusão de alunos autistas, objeto desse estudo, no contexto educacional médio técnico em Meio Ambiente na Escola Bosque, *lócus* dessa pesquisa, Ilha de Caratateua, corpus do estudo. A legislação que regulamenta a educação inclusiva se revela histórica quanto ao reconhecimento dos direitos das pessoas com autismo e sua inserção no ensino médio, onde a transição para a vida adulta está próxima e representa um desafio crítico. A pesquisa destaca a falta de estudos específicos sobre essa fase do percurso educacional, evidenciando uma lacuna significativa na compreensão das necessidades e experiências desses alunos nesse ciclo. Para esse estudo foram escolhidas as pesquisas bibliográfica, de campo e documental, por permitirem um contato maior do pesquisador com temas relacionados ao objeto de estudo. A conclusão que se chega é que no que se refere a inclusão de alunos com TEA nos processos educacionais ainda se revela uma longa caminhada. É necessário contribuir para uma compreensão mais profunda e crítica da inclusão escolar e propor soluções práticas para os desafios existentes em nome de uma sustentabilidade inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, TEA, Ensino Médio Técnico, Sustentabilidade, Meio Ambiente.

1. Introdução

A presente pesquisa concentra-se na análise da evolução histórica da legislação que ampara as pessoas com deficiências (PcD) no contexto educacional do ensino médio, mais especificamente, concentrando nas leis de amparo ao TEA, Transtorno do Aspecto Autista. O objetivo geral é compreender como a inclusão de alunos com TEA está sendo assegurada no

ensino médio, não só do ponto de vista legislativo, mas no currículo, analisando também estudos científicos sobre temática. Assim, o estudo aborda os desafios enfrentados, no ensino médio, destacando a importância de estratégias pedagógicas adaptadas. Muitas são as pesquisas sobre o Autismo no contexto educacional, mesmo assim, ainda existem lacunas em determinados níveis escolares,

Ao efetuar levantamento sobre o estado da arte de trabalhos acadêmicos relacionados à educação e autismo nos seis anos pós publicação da Lei 12. 764/12 (Brasil, 2012), observaram que os estudos, em sua maioria, eram voltados para Educação Infantil e Ensino Fundamental I; nenhum dos trabalhos analisados tratavam da investigação sobre autismo e educação integral, emancipação ou mesmo sobre autismo e educação superior. Para os autores, a inexistência de trabalhos sobre esses temas reflete uma lacuna no processo educacional inclusivo brasileiro e levanta questionamentos a respeito da possibilidade de inserção desses estudantes no mercado de trabalho (Bezerra; Pantoni, 2022, p. 3).

Diante das lacunas históricas relacionadas ao autismo no contexto educacional, este estudo concentra-se em preencher uma necessidade crucial, direcionando seu foco para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio em curso técnico ambiental. Para tanto é necessário conhecer as características do TEA que podem ser,

déficits persistentes na comunicação social, déficits persistentes na interação social em múltiplos contextos e manifestação de padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Tais características variam em níveis de gravidade a depender do grau de comprometimento da comunicação social e da manifestação de comportamentos restritivos e repetitivos (Bezerra; Pantoni, 2022, p. 4).

Para melhor compreender o TEA, é necessário realizar uma análise histórica das leis que tratam da educação especial em sua implementação na prática. Desde 1961, com a lei 4.024, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (já revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º) a temática vem sendo tratada, em seu Art. 88, do atendimento às pessoas, à época, chamadas de “excepcionais”, de forma bem genérica, dizia que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (Brasil, 1961). É importante frisar sobre o trecho da lei que a preocupação era integrar essas crianças com deficiência e não para incluí-las.

Essa análise histórica ajuda a compreender o percurso histórico dos avanços obtidos em relação às diversas deficiências, sobre direitos, nomenclaturas e como essas pessoas eram vistas perante as leis de suas épocas. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, que estabeleceu a educação básica como um direito para todos, definindo a

obrigatoriedade e gratuidade para crianças de 4 a 17 anos, e o dever do Estado de fornecer educação especializada para pessoas com deficiência na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Já em outubro de 1989, a lei 7.853, vem para apoiar e integrar, de forma social, pessoas com deficiência. Esta lei também impôs a inclusão de escolas especiais no sistema educacional, bem como a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em escolas públicas.

Segundo Santos (2022), o decreto 3.298, de dezembro de 1999, que regulamentou a lei 7.853/89, consolidou as regras de proteção para pessoas com deficiência. A partir de 2000, houve um aumento no reconhecimento das pessoas com deficiência no Brasil, com aproximadamente 25 milhões de pessoas afetadas, levando a uma sensibilização crescente da sociedade (Brasil, 1989 *Apud* Santos, 2022, p. 14).

Em 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde reiterou-se a responsabilidade do Estado em assegurar atendimento educacional especializado para indivíduos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, foi promulgada, estabelecendo as diretrizes para a Educação Nacional e permanecendo como a principal referência legislativa até o surgimento, em 20 de dezembro de 2017, da BNCC, que lançou um olhar contemporâneo mais sensível a essa bandeira de luta. Independente da legislação todas tendencionaram a abordar o atendimento educacional especializado gratuito para estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, condições de atendimento, formação de professores e currículos para crianças com deficiência (Brasil, 1996).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu a nomenclatura atualmente utilizada: Pessoas com Deficiência (PcD). Esse princípio está alinhado com o artigo 27 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), que destaca o direito da pessoa com deficiência de escolher livremente o seu trabalho em um ambiente inclusivo e acessível. Compreender a importância da inclusão é crucial para garantir a plena participação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista em ambientes educacionais comuns, abrindo caminho para sua integração no mercado de trabalho (ONU, 2006). Nessa intenção a Funbosque dá sua contribuição inserindo esse público em seu curso médio técnico profissionalizante, o único curso da rede municipal de ensino em Belém do Pará.

Inicialmente o curso de ensino médio na Funbosque foi organizado sem pretensões de habilitar o aluno em uma área específica do conhecimento. No entanto, com base no currículo

da escola, no perfil sociocultural da população do Distrito da Ilha de Caratateua, onde a natureza ainda predomina e, na relevância das políticas públicas na esfera mundial e brasileira voltada para valorização e uso sustentável do meio ambiente, o curso de ensino médio foi repensado e transformado em Técnico em Meio Ambiente com a perspectiva profissionalizante inclusiva.

A relevância da oferta desse curso se justifica a partir de vários aspectos, entre eles, a precária estrutura econômica dos moradores que vivem da agricultura de subsistência, criação de ovíparos, da pesca e do turismo. Algumas dessas atividades como a pesca e o turismo são realizadas de forma desordenadas, causando prejuízos ao meio ambiente, além de comprometer o futuro da própria comunidade ribeirinha. O curso vem, neste sentido, viabilizar o uso sustentável da natureza bem como, possibilitar novos meios de subsistência. Assim, a formação oferecida aos jovens da comunidade perpassa por demandas que vão desde o contexto global até o local, como a Ilha de Caratateua e a região amazônica.

Na perspectiva ambiental e inclusiva, além do contexto local e regional no qual a Escola Bosque está inserida, há importante discussão mundial acerca desses temas. O Brasil é conhecido por suas proporções continentais, uma enorme variedade climática, um gigantesco patrimônio ambiental e a maior diversidade biológica do planeta. E apesar de sua legislação ser considerada uma das mais completas do mundo, não é cumprida de forma adequada (Machado, 2018). Atualmente o grande desafio da escola na sociedade é adequar-se aos princípios do novo paradigma de complexidade, que responda precisamente às demandas da sociedade global, propiciando assim, respostas adequadas aos problemas do planeta, entre eles, o aquecimento global, seca na Amazônia.

Sistematizar a educação através de instituições escolares, é contribuir na formação de indivíduos que possam intervir, de forma mais eficaz, nessa realidade caótica em que vivemos. Nesse sentido, se faz necessário diálogo com o currículo escolar aglutinando as diversas áreas do conhecimento estreitando a relação entre teoria e prática nos processos de ensino-aprendizado, com um olhar à inclusão. Segundo Edgar Morin (2003) “a educação planetária deve caminhar em direção às associações, não só analisando a realidade, mas estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos”. Essa percepção ajudará na superação da ruptura dualista entre a natureza, cultura, sustentabilidade e inclusão social.

Tal proposta materializa a educação ambiental como mecanismo de inclusão de uma nova ética reguladora das relações entre o ser humano e o seu meio, e a consideração deste como um bem a preservar. Este novo paradigma de educação vinculada às questões ecológicas, está respaldada em diversos documentos legais, entre eles a Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988, inciso VI do § 1º do artigo 225, Lei 9.394/96 que apresenta as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 6.938/81 que define a Política Nacional de Meio Ambiente todas proclamam sobre a dever da educação básica promover a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. Aliado a essa prerrogativa, o curso Técnico em Meio Ambiente, vem também contemplar as indicações do Parecer nº 11/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente com Câmara de Educação (CEB) Básica acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Médio (PCNEP) e BNCC.

2. Fundamentação teórica

A cidade de Belém, localizada na região Amazônica, tem um grande número de Ilhas que abraçam a cidade e a constitui enquanto cidade com imbricado cotidiano ribeirinho. Os moradores das Ilhas, estabelecem suas relações com o lugar e suas sociabilidades balizadas pelo entremeio rio e floresta. No que diz respeito ao ensino, crianças, jovens e adultos, são atendidos na oferta de educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos, tanto pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA, como pela Rede Municipal de Ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (Funbosque), **figura 1**. As políticas públicas educacionais caminhavam na contramão das necessidades culturais, sociais, históricas e educacionais.

Figura 1 - Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque



Fonte – Raisinery, 2024.

O Centro de Referência em Educação Ambiental, foi instituído pela Lei municipal nº. 7.747, de 02.01.1995, reordenado pelas Leis nº. 2 de 20.11.1995 e nº. 3 de 28.12.1995, regulamentado pelo decreto municipal nº. 28837/96 de 13.06.1996, com sede no Município de Belém, localizada na Av. Nossa Senhora da Conceição, s/n, Distrito de Outeiro. É uma Fundação de direito público, identificada como Funbosque, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, regida por seu Estatuto, gozando de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal, vinculada ao gabinete do prefeito.

Na década de 90 acontecia a distritalização de Belém a partir da Lei municipal nº 680, com isso, se criou o distrito de Caratateua e o de Mosqueiro, constituído respectivamente com 26 e 13 Ilhas. A ideia inicial era gerar um zoneamento econômico e ecológico através do Plano Diretor de cada localidade determinando assim, as suas específicas funções socioambientais. A Escola Bosque apresenta como principal desafio promover a formação de sujeitos críticos, ecológicos e poéticos, que vivenciem em seu processo educativo o tripé ensino-pesquisa-extensão, articulando escolarização, meio ambiente e comunidade.

Nesse cenário de natureza nativa, falar de Educação Especial através de um olhar sustentável no ensino médio técnico em meio ambiente, significa chegar aos acontecimentos de 2012, quando foi implementada a lei 12.764/12, que trata especificamente dos direitos das pessoas com TEA. Esta lei se destacou como um marco legislativo significativo, ao instituir a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, alinhando-se com a perspectiva da Educação (Brasil, 2012). No Art. 2º da Lei nº 12.764/2012, destacam-se aquelas que tratam da efetivação do direito à educação:

- I - A intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II - A participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...]
- V - O estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho observadas as peculiaridades da deficiência e às disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VII - O incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis.

Para tanto é importante citar a legislação Brasileira de Inclusão (LBI), lei 13.146, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2015, que assegura igualdade de direitos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, buscando a inclusão social de mais de 45 milhões de brasileiros (Brasil, 2015). Em 2020, a lei 13.977 “Romeo Mion” foi sancionada e criou a Carteira de Identificação da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista, alinhando-se com os princípios da Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência. A ausência de práticas pedagógicas adaptadas pode comprometer a eficácia da inclusão, tornando crucial uma compreensão aprofundada das necessidades individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, define o TEA como um transtorno do desenvolvimento neuropsiquiátrico caracterizado por déficits na comunicação social e na presença de comportamentos repetitivos e restritivos (DSM-5, 2014, p. 93). O DSM-5 é uma obra fundamental para a área da saúde mental. Publicado em 2013, pela *American Psychiatric Association* (APA), “é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados, elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis” do TEA (*Idem*, p. 41). O documento apresenta os três níveis de gravidade do TEA na Tabela 2 “Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista”,

Nível 1 (Requer Apoio): Indivíduos com nível 1 do TEA apresentam dificuldades significativas na comunicação social, mas conseguem funcionar com suporte. Pode haver dificuldades em iniciar interações sociais e em se adaptar a mudanças.

Nível 2 (Requer Apoio Substancial): Pessoas com nível 2 do TEA demonstram déficits mais graves na comunicação social e no comportamento restritivo/repetitivo. Elas podem necessitar de apoio substancial para lidar com a vida cotidiana.

Nível 3 (Requer Apoio Muito Substancial): O nível 3 é o mais grave, com indivíduos apresentando dificuldades acentuadas em todas as áreas, incluindo a comunicação social e os comportamentos restritivos/repetitivos. São necessários altos níveis de apoio. (DSM-5, 2014, p. 96).

O DSM-5 traz a categorização sob um espectro único, enfatizando a natureza do autismo. As Características Diagnósticas esclarecidas no DSM-5 são essenciais para compreensão do transtorno do espectro autista:

Características Diagnósticas do TEA: são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. (DSM-5, 2014, p. 97).

O DSM-5, por meio da categoria do Transtorno do Espectro Autista, oferece uma estrutura diagnóstica abrangente para a avaliação do autismo,

O transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida. Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo

menos em certas áreas (p. ex., aumento no interesse por interações sociais). Uma pequena proporção de indivíduos apresenta deterioração comportamental na adolescência, enquanto a maioria dos outros melhora. Apenas uma minoria de indivíduos com transtorno do espectro autista vive e trabalha de forma independente na fase adulta (DSM-5, 2014, p. 100).

Na educação inclusiva, o processo de inserção de pessoas com necessidades especiais, ou distúrbio de aprendizagem na rede regular de ensino, e em todos os seus níveis é lei, é a escola quem deve, através de seu currículo, adequar-se aos seus estudantes, e não o contrário, visando sempre a inserção desses alunos na sociedade de forma natural para fazer acontecer a inclusão. A inclusão escolar não é apenas os alunos estarem dentro da escola, mas sim sua interação com todo o ambiente escolar, onde as necessidades dos alunos não sejam apenas estruturadas pelas necessidades físicas, e sim em todos os aspectos com métodos pedagógicos adequados para haver inclusão com atividades em que todo o corpo profissional da escola se integre, sendo também incluído pelo processo de inclusão. “A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar” (Ropoli, 2010, p. 8-9). “Incluir não é só integrar [...] é uma questão de conscientização e atitudes” (Cavaco, 2014, p.31 *apud* Silva; França; Sobral, 2019, p. 6). A inclusão escolar se efetiva quando as pessoas com deficiências são inseridas em um ambiente educacional regular, interagindo com colegas. Essa convivência propicia a integração plena na e em sociedade, permitindo o desenvolvimento psicossociocultural, limitado pela falta de informação por parte de familiares que restringem seus direitos sociais ou tem os mesmos violados pela própria rede de proteção por negligência e protelação, sendo necessário oferecer suporte pedagógico e capacitação, visando o desenvolvimento adequado de suas competências e habilidades, uma vez que,

as manifestações decorrentes do autismo podem levar ao sentimento de rejeição por parte de quem não conhece as características desse transtorno. Por isso, o desafio de trabalhar com um aluno autista é grande, necessitando de bastante conhecimento e preparo para seu acompanhamento, além de formação acadêmica, a sensibilidade e acuidade do professor são extremamente importantes para compreender o e trabalhar com o aluno autista (Sousa, 2015, p. 17).

A necessidade pedagógica que se apresenta exige estratégias educacionais inclusivas, apoio emocional e um olhar sobre o desenvolvimento dos alunos autistas no ensino médio técnico em meio ambiente, se desejarmos superar desafios e promover uma experiência educacional enriquecedora para todos (Bezerra; Pantoni, 2022). É indispensável que o currículo extrapole as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas nas relações humanas. Transforme as necessidades do aluno em um movimento de aprender e

construir. Conceda-lhe autonomia e identidade. O caminho da educação está no aluno (Cunha, 2019, p. 53). O principal objetivo da proposta ambiental, no universo escolar da Funbosque, é fomentar uma educação inclusiva e tecnológica que integre conhecimentos acadêmicos e sustentabilidade, capaz de responder às demandas do mercado de trabalho. O curso médio técnico profissionalizante no currículo sustentável da Escola Bosque tem como metas:

- ✓ Fomentar o conhecimento profissional técnico em Meio Ambiente nas áreas de pesquisa, gestão da flora, fauna e atividades de ecoturismo, levando em conta as necessidades dos contextos ecológicos, prerrogativas ambientais estabelecidas nos documentos oficiais e pela comunidade científica;
- ✓ Oferecer uma educação profissionalizante inclusiva;
- ✓ Oportunizar conhecimento acerca da fauna doméstica e silvestre, com vistas a manejo, pesquisa e intervenção sustentável;
- ✓ Identificar a flora e suas potencialidades ecoturísticas;
- ✓ Garantir, além da formação teórica, formação prática através de estágios em instituições conveniadas;
- ✓ Subsidiar a elaboração de um trabalho de conclusão de curso voltado à questão socioambiental com proposta de intervenção;
- ✓ Realizar inventários em áreas localizadas na parte insular de Belém.

O aluno especial e Técnico em Meio Ambiente da Escola Bosque, ao final do curso, estará qualificado para o manejo da Fauna e Flora, principalmente do contexto amazônico e gestão sustentável para as atividades Ecoturismo. Organizar o currículo do curso de Nível Técnico em Meio Ambiente de forma a ofertar uma educação profissional objetivando, segundo o art. 9 da LDB, o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Brasil, 1996) é um convite tentador. Na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017), essa temática aparece entre as competências gerais: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Em seu art. 2º diz que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” de forma inclusiva.

3. Metodologia

A pesquisa científica é um leque de possibilidades e informações, sua utilização possibilita enveredar o entendimento dos objetos estudados para uma contextualização. Nessa intenção, a utilização de uma metodologia adequada torna-se extremamente importante, já que dará o norte do empenho epistemológico, para esse estudo foram escolhidas a pesquisa bibliográfica, de campo e documental por permitirem um contato maior do pesquisador com temas relacionados ao objeto foco do estudo, uma vez que a análise dessas fontes favorece a observação da investigação, agregando, em seu percurso metodológico indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008, p. 295).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Essas metodologias se justificam pelos inúmeros estudos desenvolvidos, trata-se de um rigor acadêmico da investigação científica que requer tempo, dedicação e atenção por parte de quem resolve empreendê-las. Esse projeto tese tem a intenção de buscar no conhecimento adquirido através dessas fontes o caminho percorrido até a informação desejada, uma vez que,

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (Boccatto, 2006, p. 266).

Para Gil (1999, p. 43), a principal vantagem de um estudo reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de inúmeros fenômenos pouco explorados, “tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fenômenos passados se não com base em dados bibliográficos, convém, porém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições. Todavia, essa metodologia requer do pesquisador uma reflexão crítica acerca dos

assuntos estudados, de forma tal que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar a produção científica.

Já a Pesquisa de Campo, traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos. Nisso consiste essa metodologia de pesquisa, visto que, os fenômenos que constitui o cotidiano, são impregnados de complexidades outras que dinamizam a vida social, fazendo dela uma rede de experiência dialética que desafia qualquer escrita, por mais criteriosa que possa se apresentar. Por ser tratar de cotidianos, a pesquisa jamais deverá ser isolada, mas instigada e carregada de processos de investigação, visando tornar conhecido o desconhecido, ao enfrentar os limites encontrados pelo rigor acadêmico, no percurso traçado pelo pesquisador na natureza, na sociedade, no currículo e vida docente, o que confere à escrita aspectos teóricos e práticos da vida social e natural que certamente auxiliará na caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico desse estudo.

Já a pesquisa documental visa extrair do documento sentidos, significados, soluções de problemas, resoluções de objetivos, de modo geral, conhecimentos alinhados à execução, resolução e desenvolvimento de uma pesquisa. Os achados, proporcionado pela pesquisa documental, funcionam como fontes repletas de indícios e informações, possibilitando o entendimento acerca das diversas dimensões e aspectos da vida em sociedade, uma vez que “o documento é a matéria-prima” do pesquisador (Amâncio *et al.*, 2010, p. 35). Nesse sentido, o pesquisador deve questioná-lo e estabelecer as relações epistemológicas que esse achado proporciona. Para Silva *et al.* (2009, p. 4556), os documentos achados mostram “o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”. Para Amâncio *et al.* (2010, p. 41), o pesquisador deve, pautado nos achados, sempre analisar, selecionar e elaborar hipóteses, para só então, realizar comparações e decidir se a fonte merece crédito ou não quanto à pesquisa proposta, já que essa metodologia busca compreender um fenômeno em seu ambiente natural.

Para Bravo (1991), as experiências humanas materializam-se nos documentos e é através destes que determinadas sociedades – complexas em suas essências e aspectos sociais, podem ser explicadas, evidenciando suas maneiras de viver, formas de agir, ideias e modos de pensar, o que permite uma ressignificação do que é apresentado ao pesquisador, independentemente do tipo de fonte, os arquivos digitais podem e, devem, receber um

tratamento científico analítico, são arquivos digitais que podem ser classificados como documentos prontos para análise.

Essas fontes documentais mostram que, a pesquisa documental, auxilia no entendimento histórico, cultural e científico de uma comunidade e/ou de um fenômeno (social ou natural), esclarecendo ou levantando mais dúvidas sobre fatos do passado. Para Godoy (1995, p. 21) “a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”. Já para Silva *et al.* (2009, p. 4558) ratifica que deve haver, em meio à execução deste tipo de estudo, uma interação direta entre o pesquisador, a delimitação de seu estudo e a pesquisa documental assumindo, deste modo, que a pesquisa documental possa “ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico”.

Assim, mais do que um estudo sobre pessoas, grupos, escolas, o desenvolvimento de um estudo bibliográfico, com pesquisa de campo e auxílio de documentos dará, a essa pesquisa, uma vasta possibilidade quanto à produção científica ora observadas ora aprendidas pela imersão do pesquisador no campo de estudo, o que lhe propiciará descobrir a maneira de viver e as experiências dos indivíduos, frente os mecanismos educacionais empregados nas ações didáticas e educativas no *locus* do estudo.

4. Resultados

A escola inclusiva com um currículo técnico, a exemplo da escola bosque, pode e deve ir além de práticas sociais que tentam meramente incluir a participação de alunos especiais nas atividades, ela deve envolver os profissionais da escola, a família, a equipe multidisciplinar em um trabalho contante de integração, visando atender as necessidades dessas crianças, um compromisso político em prol de ações transformadoras do próprio sistema de ensino, apostando na formação inicial, continuada e viabilização de recursos e infraestrutura para que as necessidades de alunos com TEA sejam atendidas, em âmbito de inserção, participação, desenvolvimento e aprendizagem. Este artigo enfatizou as considerações sobre o processo histórico da inclusão escolar, de que forma ele se dá na escola bosque de forma sustentável. O percurso traçado buscou evidenciar a necessidade de políticas públicas e currículos bem formulados, as quais se tornam imprescindíveis para o processo de inclusão escolar, uma vez que são notórios os avanços conquistados no decorrer da história.

5. Considerações finais

Para que a educação inclusiva se concretize, é fundamental a colaboração entre pais, professores, gestores e um currículo diferenciado a exemplo do Ensino Médio Técnico da Escola Bosque, todos alinhados com o mesmo objetivo de construir um novo conceito de processo de ensino e aprendizagem. Esse processo deve incluir todos os cidadãos como sujeitos de direitos. A adaptação do currículo e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais devem ser baseadas em um processo de ensino e aprendizagem dinâmica, contemporânea, onde o diálogo e as práticas sejam constantes tanto nas instituições escolares quanto nas esferas político-administrativas. É necessário incentivar a busca por formação contínua, técnica e sustentável, estratégias e pesquisas para conhecer melhor os alunos e desenvolver metodologias que facilitem o processo de capacitação tecnológica com responsabilidade social.

Isso não só traz satisfação aos alunos, mas também aos próprios educadores, que se veem motivados a compartilhar e propor currículos flexíveis, integrados e diferenciados. Crianças com necessidades educacionais especiais não são sujeitos passivos e incapazes; ao contrário, podem se tornar autônomas e emancipadas, integrando-se à sociedade e reivindicando seus direitos como qualquer outro cidadão. Para que isso aconteça, a escola precisa ser um agente ativo na valorização da diversidade.

No entanto, é reconhecido que existem grandes desafios no país diante das perspectivas atuais que as escolas enfrentam. As barreiras impostas à educação inclusiva vão além do aprendizado, estando presentes em todas as camadas sociais de diversas formas. O papel principal de conscientização e inclusão recai sobre os educadores, que devem promover o aprendizado mesmo frente às diferenças coletivas, visando à real concretização da educação inclusiva escolar.

A inclusão é possível, mas não pode ser simplesmente implantada de maneira superficial. É necessário formar e dispor de professores comprometidos com o aprendizado, criar espaços planejados, disponibilizar recursos permanentes e realizar uma reorganização pedagógica institucional e curricular em conjunto com a família. Os desafios para a inclusão nas escolas não são fáceis, assim como a adaptação do currículo, mas pequenas atitudes podem se transformar em grandes passos para flexibilizar práticas e ambientes educacionais. Isso humaniza ainda mais a função dos educadores, que ensina independentemente de seus alunos

terem necessidades especiais ou não, inserindo-os nos processos interdisciplinares, até mesmo nas discussões sobre educação e meio ambiente.

Referências

AMÂNCIO, Silvia Maria; PRIORI, Ângelo; IPÓLITO, Verônica Karina. Documentos: a ampliação dos materiais de pesquisa utilizados pela historiografia. *In*: PRIORI, Ângelo (Org.). **Introdução aos estudos Históricos**. Maringá: Eduem, 2010.

BEZERRA, Marli de Figueiredo; PANTONI, Rodrigo Palucci. **Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado**. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico. Manaus, Brasil, v. 8, n., p. e182622, 2022. DOI: 10.31417/educitec. V 8. 1826.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L7853.htm>. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. **Artigo 53 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10611702/artigo-53-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990> Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios.** 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAVACO, N. **Diagnostico prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças Autistas e com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: wak editora, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagoga prática educativas na escola e na família.** 5º Ed. RJ: Wak ed, 2019.

DSM-5 e o diagnóstico no TEA. 2014. Disponível em <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/dsm-5-e-o-diagnostico-no-tea/>. Acesso em 02 de out de 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. Direito ambiental brasileiro. p. 169-172; MUKAI, Toshio. **Direitos e proteção jurídica dos animais.** Revista do Tribunal Regional Federal da Primeira Região. V. 30, n. 1/2, p. 63-68, Brasília: TRF1, Jan-Fev., 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora

F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2017, p.40-141.

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

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010.

SANTOS, Flora Karoline Galito Gonçalves. **A música como apoio ao desenvolvimento das interações sociais de uma criança autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Centro Universitário Vale do Cricaré, Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, São Mateus-ES, 2022.

SILVA, Lidiane R. C. da; DAMACENO, Ana D.; MARTINS, Maria da Conceição R.; SOBRAL, Karine M.; FARIAS, Isabel M. S. *In.*: Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na formação docente. **Anais IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, p. 4554-4566, 2009.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular** – entenda o Autismo, Rio de Janeiro. ED Fontana, 2012.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB, 2015.

CAPÍTULO 3- AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVA TIMBOTEUA

Rosilene de Souza Lemos

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales*
Asunción – Paraguay

Dra. Sandra K. M. do Vale

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales*, Igarapé-Açu,
Belém, Pará, Brasil.
sandrikkamends@yahoo.com.br

RESUMO: Muito tem se falado em metodologias ativas de aprendizado, objeto dessa pesquisa, diante de um cenário de constantes mudanças. Em se tratando de alunos do ensino fundamental anos iniciais, as metodologias ativas desempenham um papel importante nessa dinâmica de aprendizagem, pois visam tornar o aluno protagonista do seu processo de aprendizagem, promovendo uma participação mais ativa e engajada. São estratégias pedagógicas que incentivam a interação, a reflexão crítica, a autonomia e a colaboração entre os estudantes, favorecendo o engajamento e motivação, desenvolvimento de competências e habilidades, uso da tecnologia como ferramenta de aprendizagem, valorização da experiência e do conhecimento prévio, avaliação formativa e constante, um aprendizado dinâmico, onde o aluno participa ativamente, constrói seu conhecimento e desenvolve habilidades para o futuro. Na educação especial, as metodologias ativas, no ensino fundamental anos iniciais, são de grande importância, pois contribuem para tornar o ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, oferecendo oportunidades de aprendizado mais significativas, respeitando as particularidades e ritmos de cada um, agregando ao processo educacional personalização do ensino, aumento do engajamento e autonomia, desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, promoção de um ambiente inclusivo, desenvolvimento de competências para a vida e avaliação contínua, formativa e democrática. Para esse estudo foram escolhidas como metodologias a pesquisa qualitativa, de campo, e documental, por permitirem um contato maior do pesquisador com temas relacionados ao estudo, uma vez que a análise dessas fontes favorece a observação da investigação.

Palavras-chaves: Metodologias Ativas. Educação Inclusiva. Ensino Fundamental. Séries Iniciais. Nova Timboteua.

ABSTRACT: There has been much talk about active learning methodologies in a scenario of constant change. In the case of elementary school students in the early years, the object of this research, active methodologies play an important role in this learning dynamic, as they aim to make the student the protagonist of their learning process, promoting more active and engaged participation. These are pedagogical strategies that encourage interaction, critical reflection, autonomy and collaboration among students, favoring engagement and motivation, development of skills and abilities, use of technology as a learning tool, appreciation of experience and prior knowledge, formative and constant assessment, dynamic learning, where the student actively participates, builds his/her knowledge and develops skills for the future. In special education, active methodologies in the early years of elementary school are of great importance, as they contribute to making teaching more inclusive and adapted to the individual needs of students with disabilities or learning difficulties, offering more meaningful learning opportunities, respecting the particularities and rhythms of each one, adding to the educational process personalized teaching, increased engagement and autonomy, development of social and communication skills, promotion of an inclusive environment, development of life skills and continuous, formative and democratic assessment. Qualitative, field and documentary research were chosen as methodologies for this study, as they allow the researcher greater contact with themes related to the study, since the analysis of these sources favors the observation of the investigation.

Keywords: Active Methodologies. Inclusive Education. Elementary Education. Early Years. Nova Timboteua.

1. INTRODUÇÃO

Os processos educacionais contemporâneos, alinhado à linha 3 do programa¹, que trata de “Educação Especial e Processos Inclusivos”, pensados para atender a perfis específicos de alunos exige que a escola redefina e renove seu currículo, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos. A educação inclusiva é uma mudança na práxis da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturar a educação básica para que seja a mais democrática possível, o que implica formação continuada e um currículo diferenciado que acolha as diferenças sem ser indiferente, esse estudo permite que o pesquisador traga, à luz da ciência, a partir das demandas e experiências, processos diferenciados de ensino-aprendizado.

O interesse por essa proposta vem desde minha graduação, passando pelo TCC, vivências e experimentações profissionais que tornaram visíveis os desafios, situações problemas, encontrados pelos docentes em relação ao processo de ensino-aprendizado de alunos especiais, que vão desde os estruturais até à transmissão oral e prática de conhecimento, aspectos formativos que busco discutir nessa escrita, apresentando as metodologias ativas, objeto de estudo, como práxis pedagógicas alternativa ao currículo escolar, o que permite que os alunos, com necessidades educacionais especiais, desenvolvam suas potencialidades e construam seu conhecimento de maneira significativa e integrada.

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessários, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e culturas de origens, suas comunidades, seus grupos de socialização, conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens. (Brasil, 2017).

Partindo do que propõe a BNCC (2017), que classifica o aluno como protagonista de seu próprio processo de ensino e aprendizado e que, esse aluno, deverá enveredar por caminhos inerentes à sua formação: o individual, o grupal e o orientado, onde o professor, detentor do

¹ A linha 3 de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da *Facultad de Ciencias Sociales Interamericana/Fics*, se dedica à investigação das práticas educativas, inclusão e formação docente em contextos educacionais. Desenvolve pesquisas especialmente relacionadas a educação especial e inclusão; educação infantil; ensino e aprendizagem; ensino de ciências; educação básica e superior. A educação é compreendida em suas relações com os contextos histórico, social, cultural e político que orienta as concepções, práticas educativas, políticas educacionais e a formação docente. Investiga, no campo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, temáticas relacionadas às políticas, à formação docente e às práticas pedagógicas e artísticas nos diversos níveis e contextos educacionais. Investiga a constituição de sujeitos público-alvo da educação especial imersos nas práticas educativas escolares e não-escolares inclusivas.

conhecimento sistematizado, atua como tutor dos meios educacionais, as metodologias ativas, visam romper com o ensino tradicional, fazendo com que o aluno desenvolva seu senso crítico ao estimular uma maior participação desse estudante na produção do conhecimento, rompendo com a educação bancária, forma de aprendizado passivo e mecânico, que trata o educando como uma caixa vazia que deve ser preenchida pelo professor, já que a utilização dessas metodologias ativas fazem com que o educando abrace seu protagonismo educacional, através da participação, tendo boas práticas, aqui o educador é meramente um mediador do processo e o conteúdo apresentado deve estar ligado à realidade do estudante.

Independente da metodologia utilizada todas irão fazer com que o estudante desenvolva sua autonomia, capacidade de resolver problemas, superar desafios, ter autoconfiança, saber trabalhar em equipe, ser protagonista, ter senso crítico, desenvolver um aprendizado significativo e envolvente, ter empatia, responsabilidade, maior motivação para aprender, melhor engajamento, aprender aprendendo, permitindo um acompanhamento mais dinâmico de seu processo educacional de uma maneira inclusiva e democrática, com isso o professor acaba explicando o conteúdo de diversas formas, uma vez que são competências gerais da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo [...] e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais.
4. Utilizar diferentes linguagens.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. (Brasil, 2017, p. 9-10).

Diante desse cenário de desafios educacionais constantes está o ensino fundamental séries iniciais no Município de Nova Timboteua, *cópus* dessa pesquisa. Localizado na mesorregião do Nordeste Paraense e na Microrregião Bragantina. Sua população estimada, em 2017, era de 14.942 habitantes. Foi criado pelo Decreto Lei nº 4.505, de 30 de dezembro de 1943, com território desmembrado de Igarapé-Açu.

O significado do nome “Timboteua” deu-se pelo fato de que os primeiros habitantes, ao subirem as margens do rio Peixe-boi, que passa bem próximo ao Município, encontraram grande quantidade de Timbó, uma planta cuja raiz serve como veneno para a pesca. A junção

de Timbó ao termo “Teua”, que no vocabulário Tupi-Guarani significa “Lugar de Abundância”, deu origem a Timboteua: “Lugar em abundância de Timbó”.

A crescente intervenção humana sobre os diversos ecossistemas tem gerado impactos sobre o meio ambiente, bem como tem influenciado questões sociais, econômicas e culturais (Golveia 1999; Santos *et al.*, 2015). Tais impactos são ocasionados pela falha das políticas públicas ou ausência de planos de gestão ambiental, atingindo diretamente o meio ambiente por meio da expansão urbana desordenada, problemas de saneamento e redução da qualidade de vida da população, atingida diretamente.

No Pará, o processo de ocupação geralmente esteve e está associado a geração de graves problemas ambientais. Neste contexto, Nova Timboteua, Estado do Pará, é um exemplo dessa realidade exploratória e demográfica gerando problemas ambientais, sociais e educacionais, uma vez que, interferindo na paisagem natural torna difícil a convivência humana, necessitando para isso intervenções pedagógicas que auxiliem alunos e alunas a entenderem de forma dinâmica e crítica essa realidade de forma inclusiva.

É nesse cenário sócio cultural que surge a questão problema dessa escrita: Como trabalhar as metodologias ativas, de forma inclusiva, no ensino fundamental anos iniciais e como elas contribuem para o processo educacional, melhorando a qualidade do ensino no Município de Nova Timboteua? Esse cenário do campo aponta que a prática pedagógica inclusiva precisa ser mais intensificada e dinâmica. O que faz surgir as seguintes questões de investigação: Como as metodologias ativas influenciam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes com necessidades educacionais especiais? Quais são os efeitos da implementação de metodologias ativas no engajamento e na motivação desses estudantes? Quais são os principais desafios enfrentados por professores na aplicação de metodologias ativas na educação especial? Como as metodologias ativas contribuem para a inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar regular?

Em conversas com colegas do município e pelas minhas vivências como professora do ensino fundamental anos iniciais sobre os instrumentais utilizados pelos professores, indicou-se como principais problemáticas que trazem prejuízo à prática docente, ausência de apoio pedagógico aos alunos com dificuldades, estruturas adequadas, material técnico e a falta de cursos de formação na área de atuação, hipóteses sobre as quais me debruço nesse trabalho, uma vez que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, por isso precisa de instrumentais que incluam ao invés de excluir. O Ensino Fundamental Séries Iniciais em Nova Timboteua precisa intensificar o atendimento

educacional especializado - AEE na sala de recursos multifuncionais, nos espaços pedagógicos, em conformidade com as orientações da política nacional de educação que dispõem:

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Brasil, 2008, p. 4).

As Metodologias Ativas como ferramenta de Inclusão no ensino fundamental anos iniciais de Nova Timboteua apresentam possibilidades diversas de práticas de ensino envolvendo a aprendizagem, cujo intuito é auxiliar professores na práxis pedagógica, dada a importância das práticas educativas e dos processos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Assim, como justificativa pessoal, científica, social e profissional, as metodologias ativas trazem o sujeito com e/ou sem deficiência para o protagonismo destes processos e busca valorizar o potencial de cada um através de atividades diversificadas e da participação ativa, hipóteses prováveis de respostas ao problema de pesquisa e questões de investigação apresentadas aqui.

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. Diversas estratégias têm sido utilizadas na implantação das metodologias ativas (Bacich; Moran, 2018, p. 78).

Como educadora, acredito que cada estudante, independentemente de suas condições ou desafios, merece oportunidades significativas de engajamento no processo de aprendizagem. As metodologias ativas oferecem uma abordagem inclusiva, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de seu aprendizado e desenvolvam autonomia, algo que considero essencial para o empoderamento pessoal. Estudos mostram que metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, têm o potencial de melhorar o engajamento e os resultados de aprendizagem em alunos com necessidades educacionais especiais.

Essas práticas criam um ambiente dinâmico e acessível, promovendo adaptações específicas que atendem às diferentes condições cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. Pesquisas na área, como as de Moran (2015) e Mitra (2010), reforçam a eficácia

dessas abordagens em contextos de inclusão, destacando que o aprendizado ativo estimula funções executivas e o desenvolvimento socioemocional. Ressalto que vivemos em uma sociedade que valoriza a inclusão como um direito fundamental, e a escola é um espaço essencial para sua promoção.

As metodologias ativas favorecem a interação e a colaboração entre os alunos, reduzindo barreiras e preconceitos. Elas criam um ambiente em que todos os estudantes, com ou sem necessidades especiais, podem participar ativamente, respeitando as diferenças e promovendo a construção de uma sociedade mais empática, justa e inclusiva. É fundamental acompanhar e implementar práticas pedagógicas inovadoras que respondam às demandas do século XXI.

A utilização de metodologias ativas representa um avanço na forma de ensinar e aprender, permitindo que os profissionais da educação ofereçam uma abordagem mais personalizada, engajante e adaptada às necessidades dos alunos. Além disso, essas metodologias proporcionam um campo fértil para a formação continuada, desafiando os educadores a repensarem suas práticas e se tornarem agentes de transformação no ambiente escolar. Esses aspectos reforçam que a implementação de metodologias ativas na educação especial não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético e profissional com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica é um leque de possibilidades e informações, sua utilização possibilita enveredar o entendimento dos objetos estudados para uma contextualização. Nessa intenção, a utilização de uma metodologia adequada torna-se extremamente importante, já que dará o norte do empenho epistemológico, para esse estudo foram escolhidas as qualitativa, pesquisa de campo, (Minayo, 1994), documental (Cellard, 2008), por permitirem um contato maior do pesquisador com temas relacionados ao objeto foco do estudo, uma vez que a análise dessas fontes favorece a observação da investigação, agregando, em seu percurso metodológico indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros, uma vez que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas

épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (Cellard, 2008, p. 295).

Essas metodologias se justificam pelos inúmeros estudos desenvolvidos, trata-se de um rigor acadêmico da investigação científica que requer tempo, dedicação e atenção por parte de quem resolve empreendê-las. Esse projeto de mestrado tem a intenção de buscar no conhecimento adquirido através dessas fontes o caminho percorrido até a informação desejada. Para Gil (1999, p. 43), a principal vantagem de um estudo reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de inúmeros fenômenos pouco explorados, “tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Escolher um referencial teórico adequado é essencial para garantir a consistência e a credibilidade do estudo.

A abordagem qualitativa é uma metodologia de pesquisa que se concentra na compreensão profunda de fenômenos sociais, culturais e comportamentais a partir de uma perspectiva interpretativa. Nesse tipo de abordagem, os referenciais teóricos desempenham um papel fundamental, pois orientam o pesquisador na construção de sua análise, na formulação de perguntas de pesquisa e na interpretação dos dados coletados.

Os elementos principais da abordagem qualitativa são: Foco na subjetividade, Contextualização, Flexibilidade, Fundamentação do problema de pesquisa, Estruturação do método, Interpretação dos dados, Fenomenologia, Teoria Crítica, Etnografia, Psicologia Sociocultural. Autores como Maria Cecília de Souza Minayo, “O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde” (1992); Everardo Rocha, “O Que é Etnografia” (1988); Bauer e Gaskell, “Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som” (2002); José Carlos Libâneo, dão sua contribuição à pesquisa qualitativa.

Já a pesquisa de campo, segundo Minayo (2016), traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos. Nisso consiste essa metodologia de pesquisa, visto que, os fenômenos que constitui o cotidiano, são impregnados de complexidades outras que dinamizam a vida social, fazendo dela uma rede de experiência dialética que desafia qualquer escrita, por mais criteriosa que possa se apresentar, essa intencionalidade exige minha participação na condução do processo metodológico escolhido, para que as experiências do campo revelem aspectos importantes de uma aprendizagem à luz do conhecimento científico.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as entrevistas (Minayo, 1992), fornecerão os dados coletados em três escolas do município e os sujeitos serão 2 professores regulares, por escola e, 1 professor do pólo de atendimento do AEE, selecionados pela experiência

profissional, tempo de serviço e habilidade pedagógica na atenção aos alunos especiais do ensino fundamental anos iniciais. Para Chizzotti (1995, p. 90), as entrevistas expressam “representações subjetivas dos participantes”, permitindo que haja interações do pesquisador com a realidade estudada para futuras intervenções mediante situações problemas encontrados.

Já a pesquisa documental visa extrair do documento sentidos, significados, soluções de problemas, resoluções de objetivos, de modo geral, conhecimentos alinhados à execução, resolução e desenvolvimento de uma pesquisa. Com o tempo a história se apropriou do termo que passou a servir como “testemunho histórico” (Le Goff, 1996, p. 536), o que permite a construção e reconstrução de conceitos de forma diversificada, contextualizada e contemporânea, permitindo a construção de saberes melhorando a aprendizagem, possibilitando a construção de uma ação pedagógica crítica diante dos fenômenos diversos.

Os achados, proporcionado pela pesquisa documental, funcionam como fontes repletas de indícios e informações, possibilitando o entendimento acerca das diversas dimensões e aspectos da vida em sociedade, uma vez que “o documento é a matéria-prima” do pesquisador (Amâncio *et al.*, 2010, p. 35), por isso a verificação da autenticidade de um documento é extremamente importante. Nesse sentido, o pesquisador deve questioná-lo e estabelecer as relações epistemológicas que esse achado proporciona. Para Silva *et al.*, (2009, p. 4556), os documentos podem mostrar “o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”.

Assim, mais do que um estudo sobre pessoas, grupos, escolas, o desenvolvimento dessa pesquisa dará uma vasta possibilidade quanto à produção científica ora observadas ora aprendidas pela imersão do pesquisador no campo de estudo, o que lhe propiciará descobrir a maneira de viver e as experiências dos indivíduos, frente os mecanismos educacionais empregados nas ações didáticas e educativas na escola *locus* do estudo. Nesse sentido essas metodologias de pesquisa revelam-se importantes instrumentos de estudo já que permitem apreender e compreender experiências pedagógicas outras em contextos outros.

Os dados serão analisados por meio de análise de conteúdo - exploração sistemática de textos, entrevistas, documentos ou discursos para identificar padrões e categorias, (Bardin, 2016). Inicialmente, as entrevistas serão lidas e transcritas para familiarização da pesquisa, em seguida, agrupadas em categorias relacionadas aos objetivos da pesquisa, e posteriormente confrontadas com o tema desse estudo. A validação será realizada com base na análise cruzada

das entrevistas e documentos coletados, o que facilita a compreensão do rigor metodológico, fortalecendo a pesquisa.

3. REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa é necessário destacar algumas categorias de análise e alguns teóricos:

3.1 Metodologias Ativas:

✓ John Dewey, “Democracia e Educação” (1916): Defendia a educação como um processo participativo e colaborativo, no qual o aluno é protagonista de sua aprendizagem.

✓ Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido” (1970): Sua ideia de que o professor deve ser um facilitador ressoa nas metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL).

✓ Lev Vygotsky, “Pensamento e Linguagem” (1934): Sua teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é a base para práticas como a aprendizagem colaborativa, onde os alunos aprendem uns com os outros e com o apoio do professor.

✓ Jean Piaget, “A Formação do Símbolo na Criança” (1945). Suas ideias são aplicadas em metodologias que valorizam a autonomia e o aprendizado por descoberta.

✓ Moran, José Manuel, “Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora” (2015): Explora o uso das metodologias ativas no contexto educacional contemporâneo, com ênfase em tecnologias e no papel do professor como mediador.

3.2 Deficiência e/ou transtornos

✓ Lev Vygotsky, “Fundamentos de Defectologia” (1924): Introduziu o conceito de “desenvolvimento compensatório”, propondo que as limitações podem ser superadas com mediação pedagógica adequada.

✓ Paulo Freire, “Pedagogia da Esperança” (1992): Defendeu que o respeito às singularidades e à autonomia do estudante é essencial em qualquer contexto educacional.

✓ Luria, Alexander, “Desenvolvimento Cognitivo e a Educação Especial” (1956): Propôs métodos para identificar e compensar dificuldades cognitivas, contribuindo para estratégias pedagógicas inclusivas.

✓ David Rodrigues, “Educação Inclusiva: Destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e proponham intervenções adequadas para alunos com deficiência

na escola regular.

✓ Maria Teresa Eglér Mantoan, “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?” (2003): Defende a escola como um espaço para todos, sem segregações, e enfatiza a formação de professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

✓ Howard Gardner, “Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas” (1983): Fornece uma base para entender e trabalhar com alunos que possuem diferentes habilidades e desafios, incluindo transtornos de aprendizagem.

✓ Rosa Blanco, “Educação Especial e Inclusiva: Políticas, Práticas e Reflexões” (2007): Aborda como as políticas educacionais podem impactar práticas pedagógicas inclusivas e como superar barreiras enfrentadas por alunos com deficiência na educação básica.

✓ Daniel Goleman, “Inteligência Emocional” (1995): Seu trabalho sobre inteligência emocional é amplamente usado para lidar com transtornos emocionais e comportamentais em contextos educacionais.

✓ Tony Attwood, “Entendendo o Transtorno do Espectro Autista” (2007): Oferece estratégias práticas para professores que trabalham com crianças diagnosticadas com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

✓ Maria Aparecida Gugel, “A Educação Inclusiva na Perspectiva dos Direitos Humanos” (2014): Discute os aspectos legais e éticos da inclusão escolar no Brasil, reforçando a importância do direito à educação para todos. Esses teóricos e obras são fundamentais para compreender as bases teóricas, legais e pedagógicas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência ou transtornos na educação básica.

3.3 Currículo

Abaixo seguem alguns teóricos e obras que tratam de currículo na educação básica, abordando teorias, conceitos e práticas relacionadas ao planejamento e à implementação curricular.

✓ Ralph Tyler, “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” (1949): Propôs um modelo linear e sistemático baseado em quatro perguntas fundamentais: Quais são os objetivos educacionais? Quais experiências de aprendizagem podem alcançá-los? Como organizar essas experiências? Como avaliar os resultados?

✓ Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido” (1970): Questionou o currículo tradicional e propôs um modelo crítico, baseado na construção coletiva do conhecimento e no diálogo. Ele defendeu que o currículo deve ser contextualizado e atender às realidades culturais e sociais

dos alunos.

✓ Michael Apple, “Ideologia e Currículo” (1979): Apple analisa o currículo como um instrumento de poder e controle, refletindo as ideologias dominantes da sociedade. Ele argumenta que o currículo pode perpetuar desigualdades sociais e culturais.

✓ Basil Bernstein, “Classificação e Enquadramento: Elementos para uma Teoria do Currículo” (1971): Introduziu os conceitos de “classificação” e “enquadramento” para analisar como o conhecimento é distribuído nas escolas.

✓ Henry Giroux, “Teoria e Resistência em Educação: Uma Pedagogia para a Oposição” (1983): Propõe um currículo que desafie as normas sociais e prepare os estudantes para questionar e transformar a sociedade.

✓ Gimeno Sacristán, “O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática” (1998): Analisa o currículo como um conjunto de práticas que reflete valores, normas e expectativas sociais. Ele enfatiza a necessidade de compreender o currículo em seus contextos culturais e políticos.

✓ John Dewey, “A Escola e a Sociedade” (1900): Propôs um currículo baseado na experiência do aluno, defendendo que o conhecimento deve ser relevante e conectado à vida prática. Sua visão progressista influenciou profundamente as discussões curriculares.

✓ Thomas Popkewitz, “Reformas Educacionais e a Produção Social da Escola Moderna” (2004): Analisa como as reformas curriculares moldam as práticas educacionais e perpetuam as normas sociais. Ele critica a padronização do currículo e sua relação com a exclusão social.

✓ José Carlos Libâneo, “Didática” (1994): Aborda a articulação entre currículo e prática pedagógica, enfatizando a necessidade de um currículo que contemple a diversidade e promova a formação integral do aluno.

✓ J. F. Bobbitt, “The Curriculum” (1918): Considerado um dos pioneiros da ciência do currículo, defende que o currículo deve ser elaborado com base nas demandas da sociedade industrial, preparando os alunos para funções específicas no mercado de trabalho. Esses teóricos oferecem abordagens variadas para compreender o currículo, desde perspectivas mais tradicionais até críticas e transformadoras, todas relevantes para a educação básica.

3.4 Prática Pedagógica.

✓ John Dewey, “Experiência e Educação” (1938): Defendeu que a prática pedagógica deve ser baseada na experiência e no aprendizado ativo. Ele considerava o professor um facilitador que conecta o conteúdo com as vivências dos alunos, promovendo um aprendizado significativo.

✓ Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido” (1970) e “Pedagogia da Autonomia” (1996): Propôs uma prática pedagógica baseada no diálogo e na problematização. Ele defendia que o professor deve partir da realidade dos alunos, promovendo uma educação crítica que os torne protagonistas de suas aprendizagens e agentes de transformação social.

✓ Lev Vygotsky, “A Formação Social da Mente” (1930): Destacou o papel da mediação no aprendizado. Ele argumentou que o professor deve atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, utilizando a interação social e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para promover o aprendizado.

✓ Jean Piaget, “A Psicologia da Criança” (1966) e “A Formação do Símbolo na Criança” (1945): Destacou que a prática pedagógica deve respeitar as fases de desenvolvimento cognitivo das crianças. O professor deve criar situações que estimulem a autonomia e o pensamento crítico, permitindo que o aluno construa seu próprio conhecimento.

✓ Celestin Freinet, “A Educação do Trabalho” (1941) e “Os Métodos Naturais” (1950): Defendeu uma pedagogia ativa, na qual o aprendizado ocorre por meio de experiências práticas e significativas. Ele sugeriu técnicas como a “aula-passeio” e o “texto livre”, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem.

✓ Donald Schön, “Educando o Profissional Reflexivo” (1983): Introduziu o conceito de “prática reflexiva”, sugerindo que os professores devem refletir constantemente sobre suas ações pedagógicas para aprimorar suas práticas e tomar decisões mais conscientes no cotidiano escolar.

✓ José Carlos Libâneo, “Didática” (1994) e “Práticas Pedagógicas e Formação de Professores” (2004): Argumenta que o professor deve planejar e organizar as práticas com base em fundamentos teóricos, buscando a formação integral do aluno.

✓ Antônio Nóvoa, “Os Professores e a Sua Formação” (1992): Enfatiza a importância da formação contínua do professor e o papel das práticas pedagógicas na construção de um ensino de qualidade. Ele destaca que a prática docente é um processo reflexivo e colaborativo.

✓ Henry Giroux, “Teoria e Resistência em Educação” (1983): Sugere que a prática pedagógica deve estar alinhada a uma pedagogia crítica, na qual o professor desafia normas sociais e promove a transformação da realidade por meio do ensino.

✓ Miguel Arroyo, “Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens” (2000): Analisa as práticas pedagógicas a partir da perspectiva do professor, considerando-as parte essencial de sua identidade profissional. Ele defende que a prática docente deve ser contextualizada e sensível às realidades socioculturais dos alunos. Esses teóricos fornecem uma base teórica e

metodológica para a compreensão e o aprimoramento das práticas pedagógicas, com foco no desenvolvimento do aluno e no papel do professor como mediador e reflexivo.

4. O MUNICÍPIO DE NOVA TIMBOTEUA: CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIO EDUCACIONAL

Nova Timboteua é um município localizado no nordeste do estado do Pará, Brasil. A cidade possui um contexto socioeducacional influenciado por fatores geográficos, econômicos e culturais típicos de cidades pequenas da região amazônica, tais como:

➤ **Aspectos Socioeconômicos:** A economia de Nova Timboteua é predominantemente agrícola, com destaque para o cultivo de produtos como mandioca, milho, arroz e frutas regionais. A agricultura familiar e a pesca artesanal também desempenham papéis importantes, o que influencia a vida da população local, em grande parte rural. Esse contexto econômico afeta diretamente as condições de vida e o desenvolvimento educacional, pois muitas famílias dependem do trabalho infantil para complementar a renda, impactando a frequência escolar.

➤ **Educação:** A rede de educação em Nova Timboteua é composta por escolas municipais e estaduais, que oferecem ensino fundamental e médio. Porém, como em muitos municípios da região amazônica, as escolas enfrentam desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, transporte escolar insuficiente para atender todas as comunidades rurais e a escassez de professores qualificados. Esses problemas comprometem a qualidade do ensino e elevam as taxas de evasão escolar, especialmente entre jovens que precisam auxiliar as famílias nas atividades de subsistência.

➤ **Cultura e Identidade Local:** Nova Timboteua preserva tradições culturais e práticas religiosas que fazem parte do dia a dia da comunidade. Festividades religiosas, como as festas de padroeiros e as celebrações de santos, são momentos importantes de integração social e reforço da identidade local. A cultura ribeirinha e amazônica, presente nas práticas artesanais, culinária e costumes, também influenciam o ambiente escolar, criando uma educação rica em valores regionais, mas que enfrenta o desafio de integrar a modernização e o acesso a tecnologias.

➤ **Programas de Inclusão e Desenvolvimento:** Algumas iniciativas governamentais e programas sociais tentam reduzir os índices de desigualdade social e melhorar as condições educacionais em Nova Timboteua. Projetos voltados para a capacitação profissional, incentivo à agricultura familiar sustentável e apoio ao acesso à internet nas escolas têm sido

implementados para ampliar as oportunidades de desenvolvimento.

O contexto socioeducacional de Nova Timboteua reflete a realidade de muitos municípios amazônicos, com desafios em infraestrutura, qualificação docente e inclusão social. A preservação da cultura local é um ponto positivo, mas o avanço na qualidade educacional depende de um investimento constante em políticas públicas adaptadas à realidade da cidade e suas comunidades.

5. A ESCOLA BÁSICA DE NOVA TIMBOTEUA

A Escola Básica de Nova Timboteua desempenha um papel central na comunidade, fornecendo educação fundamental e sendo uma das principais referências em formação básica para crianças e adolescentes do município. Esta instituição reflete os desafios e as potencialidades do contexto socioeducacional local, especialmente em uma região com limitações de infraestrutura e acesso a recursos educacionais modernos.

A escola oferece ensino fundamental I e II e atende alunos das zonas urbana e rural, mas, como muitas escolas na Amazônia, enfrenta desafios de infraestrutura. A falta de recursos adequados é uma constante, com salas de aula que muitas vezes precisam de reformas, mobiliário insuficiente e, em alguns casos, falta de equipamentos como computadores e internet, que são essenciais para o aprendizado moderno. Em áreas rurais, o transporte escolar também é um desafio, dificultando o acesso de alunos que moram em comunidades mais distantes.

Os professores da Escola Básica de Nova Timboteua são, em grande parte, da própria região, e muitos possuem formação em áreas relacionadas à educação, embora nem todos tenham especialização ou capacitação contínua. Isso é comum em áreas rurais e interiores do Brasil, onde a oferta de cursos de formação continuada é limitada. Além disso, o desafio de atrair e reter professores qualificados é significativo, já que muitos profissionais preferem atuar em centros urbanos onde há mais oportunidades e recursos.

A escola busca adaptar suas práticas pedagógicas ao contexto local, promovendo uma educação que valorize a cultura e os conhecimentos regionais. Isso inclui atividades que integram a realidade amazônica dos estudantes, com projetos sobre o meio ambiente, o uso sustentável dos recursos naturais e a valorização de costumes locais. Alguns dos maiores desafios incluem o combate à evasão escolar, que é elevado em áreas rurais onde as famílias muitas vezes dependem da ajuda das crianças nas atividades econômicas, como a agricultura e

a pesca.

Além disso, a escola enfrenta dificuldades para incluir tecnologias educacionais, essenciais para preparar os alunos para o mundo moderno. A falta de investimento e apoio governamental limita o alcance de iniciativas que poderiam melhorar a qualidade do ensino. Nos últimos anos, porém, programas de incentivo à educação, como a concessão de bolsas de estudo e projetos de capacitação para professores, foram introduzidos. Essas iniciativas, embora ainda limitadas, representam passos importantes para tentar reduzir a disparidade educacional em relação a outras regiões.

6. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação inclusiva reflete um processo gradual de transformação das práticas educacionais e sociais em relação às pessoas com deficiência e outras necessidades especiais. Desde uma perspectiva inicial de segregação até o reconhecimento do direito à educação para todos, o movimento inclusivo passou por etapas importantes que moldaram as políticas e práticas que vemos hoje, conforme linha do tempo abaixo:

- Fase da Exclusão e Segregação (até meados do século XX);
- Fase da Integração (1950-1980);
- Avanço da Inclusão (1980-2000);
- Consolidação da Educação Inclusiva (anos 2000 até o presente).

Embora os avanços tenham sido significativos, ainda existem barreiras que dificultam a plena inclusão. A formação de professores precisa ser aprimorada, e as escolas necessitam de mais recursos e adaptações físicas. Além disso, é importante promover a conscientização social e a construção de uma cultura de respeito à diversidade. Espera-se que a educação inclusiva continue a evoluir, com o desenvolvimento de métodos de ensino mais personalizados e adaptados à luz das metodologias ativas, a expansão das tecnologias assistivas e um ambiente escolar cada vez mais acolhedor e diversificado revela-se nesse cenário vital! O desafio principal continua sendo transformar a educação inclusiva em uma prática efetiva, em que todas as crianças e jovens possam aprender, se desenvolver e participar plenamente da sociedade.

7. METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO DOCENTE DE INCLUSÃO

As metodologias ativas têm se mostrado ferramentas poderosas para a inclusão, pois promovem um ambiente de aprendizado participativo, onde os alunos são incentivados a assumir um papel ativo no próprio processo de aprendizagem. Em vez de serem receptores passivos, os estudantes se tornam protagonistas, o que ajuda a valorizar as habilidades e as perspectivas individuais, criando um ambiente mais inclusivo. Essas metodologias são especialmente úteis para incluir alunos com necessidades especiais, já que permitem adaptações e abordagens mais flexíveis e colaborativas. Abaixo algumas metodologias ativas que têm grande potencial de inclusão e instrumentos docentes para promover a participação de todos os alunos:

- Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP);
- Sala de Aula Invertida;
- Aprendizagem Colaborativa;
- Gamificação;
- Rotação por Estações;
- Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL);

As metodologias ativas são ferramentas eficazes para a inclusão educacional, pois criam um ambiente de aprendizado dinâmico, adaptável e colaborativo, onde os alunos podem expressar suas capacidades de forma única. A inclusão se fortalece na medida em que as atividades pedagógicas passam a ser adaptadas ao ritmo e estilo de aprendizado de cada aluno, permitindo que todos tenham o direito de aprender e participar ativamente do ambiente escolar. Essas metodologias, quando aplicadas com sensibilidade e recursos adequados, permitem que o professor promova a equidade e crie um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, o uso de metodologias ativas, na perspectiva da inclusão, é um paradigma desafiador para o ensino fundamental anos iniciais, no entanto, torna-se necessário conhecer em quais bases teóricas e práticas se pautam as ações pedagógicas necessárias à compreensão e efetivação da educação inclusiva de forma democrática. Nesse sentido, compreende-se que a inclusão terá, como base teórica e filosófica, a concepção de uma escola acessível para todos e

com professores em constante formação, independentemente de qualquer fator social, sendo papel da instituição escolar as mudanças necessárias para receber todo e qualquer ator social.

A efetivação da Educação inclusiva se torna, nesse viés tecnológico, um desafio frequente e dinâmico para todos os profissionais da educação e currículo escolar, provocando um repensar das práticas pedagógicas, centrando o ensino nos alunos e suas especificidades, tendo em vista que ele é sujeito coadjuvante da história de sua aprendizagem como qualquer ser humano. O professor precisa ser aquele que inspira o aluno a acreditar, descobrir e desenvolver seus potenciais, uma vez que a “educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate” (Freire, 1983b, p. 104). A missão de educar é uma relação interativa entre profissionais e educandos, entre seres sociais a fim de transformar conceitos e realidades através de práxis modernas de transmissão de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Silvia Maria; PRIORI, Ângelo; IPÓLITO, Verônica Karina. Documentos: a ampliação dos materiais de pesquisa utilizados pela historiografia. In: PRIORI, Ângelo (Org.). **Introdução aos estudos Históricos**. Maringá: Eduem, 2010.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 25/11/24.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 de out de 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et.al.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo. Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLVEIA, Nelson. **Saúde e meio ambiente nas cidades: os desafios da saúde ambiental.** Saúde e Sociedade. 8(1); p. 49-61, 1999.

HORN, M. B; STAKER, H. (2015). **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

MARTINS DA SILVA, F. C., SAMPAIO LIMA, A. e BANDEIRA ANDRIOLA, W. **Avaliação do suporte de TDIC na formação do pedagogo: Um estudo em Universidade Brasileira.** REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(3), 77-93. 2016. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.004>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS, C. Z. A. *et al.* **Análise qualitativa da arborização urbana de 25 vias públicas da cidade de Aracaju-SE.** Rev. Ciênc. Florestal, v.25, n.3, p.751-763, 2015.

SILVA, Lidiane R. C. da; DAMACENO, Ana D.; MARTINS, Maria da Conceição R.; SOBRAL, Karine M.; FARIAS, Isabel M. S. Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na formação docente. **Anais IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, p. 4554-4566, 2009.

CAPÍTULO 4- EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLA BÁSICA: UM CURRÍCULO SUSTENTÁVEL PARA A COP 30

Telma Simone De Souza Santos

Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Pará e Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais. E-mail: telma.santos@escola.seduc.pa.gov.br.

Maria Bárbara Da Costa Cardoso

Professora Orientadora. Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2004) e Teologia para o 1º Grau pela Universidade Federal do Piauí (1994). Especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade na Amazônia (UFPA-2013), Gestão Escolar (Escola de Governo UFPA 2015) e Coordenação e Organização de Trabalhos Pedagógicos (UFPA-2005). Mestra em Educação (UFPA-2012) e Doutora em Educação (UFPA-2020). E-mail: barbara.costa@csfx.org.br

RESUMO: A partir de 10 mil anos a.C. a revolução agrícola acarretou impactos sobre a natureza, pelas derrubadas das florestas. Desde então, o homem ouviu falar em extinção de espécimes da fauna e flora, poluição do ar pelas queimadas, poluição do solo, excesso de matéria orgânica e erosão. No início da década de 60, os problemas ambientais já mostravam a irracionalidade do modelo econômico, mas ainda não se falava em Educação Ambiental. Nesse cenário, o estudo do currículo revela-se território vasto de possibilidades educacionais. Desde então, o currículo vem sendo visto meramente como um instrumento de competência pedagógica, técnica e politicamente neutralizada, que “apenas” organiza o conhecimento elaborado na escola, e não como ferramenta de transformação social, uma vez que é na escola que se aprende a conviver social e politicamente, onde naturalmente se adquire o *status* de formação para a vida em sociedade e se vislumbra as bandeiras de lutas, entre elas o Meio Ambiente. Essa discussão, importante ao processo de seleção de conteúdos e práticas escolares, é central, no amadurecimento da concepção de ideias sustentáveis que se naturaliza, formaliza e ganha espaço no currículo, oportunizando importantes reflexões ao estudo da educação ambiental, sobretudo na COP30. Como instrumento de pesquisa serão utilizados os métodos bibliográfico e documental, por permitirem um contato direto com pesquisas já desenvolvidas sobre a temática. É necessário unificar as atividades em educação ambiental ao currículo escolar, de forma que, o alcance pedagógico traga a questão ambiental para a pauta de discussão e se fortaleça o compromisso em preservar o meio ambiente fortalecendo a luta contra o aquecimento global.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Escola Básica. Currículo. Sustentabilidade. Meio Ambiente.

ABSTRACT: Starting 10,000 years B.C., the agricultural revolution had an impact on nature, due to the felling of forests. Since then, man has heard about the extinction of fauna and flora, air pollution from burning, soil pollution, excess organic matter and erosion. In the early 1960s, environmental problems were already showing the irrationality of the economic model, but Environmental Education was still not being discussed. In this scenario, the study of the curriculum reveals itself to be a vast territory of educational possibilities. Since then, the curriculum has been seen merely as an instrument of pedagogical competence, technically and politically neutralized, which “only” organizes the knowledge developed in school, and not as a tool for social transformation, since it is in school that one learns to live socially and politically, where one naturally acquires the status of training for life in society and glimpses the banners of struggle, among them the Environment. This discussion, which is important to the process of selecting school content and practices, is central to the maturation of the conception of sustainable ideas that become naturalized, formalized and gain space in the curriculum, providing opportunities for important reflections on the study of environmental education, especially at COP30. Bibliographic and documentary methods will be used as research instruments, as they allow direct contact with research already developed on the subject. It is necessary to unify environmental education activities with the school curriculum, so that the pedagogical scope brings the environmental issue to the agenda of discussion and strengthens the commitment to preserving the environment, strengthening the fight against global warming.

Keywords: Environmental Education. Elementary School. Curriculum. Sustainability. Environment.

1. INTRODUÇÃO

A partir de 10 mil anos a.C. a revolução agrícola acarretou impactos sobre a natureza, pelas derrubadas das florestas. Desde então, o homem ouviu falar em extinção de espécimes da fauna e flora, poluição do ar pelas queimadas, poluição do solo, excesso de matéria orgânica e erosão. No início da década de 60, os problemas ambientais já mostravam a irracionalidade do modelo econômico, mas ainda não se falava em Educação Ambiental. Somente em março de 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra, colocou-se pela primeira vez a expressão Educação Ambiental, com a recomendação de que ela deveria se tornar uma parte essencial de educação de todos os cidadãos.

Em 1972 que ocorreu os eventos mais decisivos para a evolução da abordagem ambiental no mundo. A Organização das Nações Unidas promoveu, do dia 5 a 16 de julho, na Suécia, a “Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano”, a Conferência de Estocolmo. Considerada um marco histórico-político internacional, a conferência estabeleceu um “Plano de Ação Mundial” e, em particular, recomendou que devesse ser estabelecido um Programa Internacional de Educação Ambiental. Foi onde a Educação Ambiental passou a ser considerada como campo de ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacionais.

No ano de 1975, a UNESCO promoveu em Belgrado, Iugoslávia, o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, unindo especialistas de 65 países. No encontro, foram formulados princípios e orientações para um Programa Internacional de Educação Ambiental, segundo os quais deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. A discussão sobre as terríveis disparidades entre os países do Norte e do Sul gerou, nesse encontro, a Carta de Belgrado, na qual se expressava a necessidade do exercício de uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e da dominação e exploração humana.

Assim, em 1977, celebrou-se em Tbilisi, URSS, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, que constitui até hoje o ponto culminante do Programa Internacional de Educação Ambiental. Nessa conferência foram definidos os objetivos e as estratégias pertinentes, em nível nacional e internacional. Postulou-se que a Educação Ambiental é um elemento essencial para uma educação global, orientada para a resolução dos problemas, em favor do bem-estar da comunidade humana.

Acrescentou-se aos princípios básicos da Carta de Belgrado que a Educação Ambiental deve ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais, deve

desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver problemas, utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para a aquisição de conhecimentos, sem esquecer da necessidade de realização de atividades práticas e de experiências pessoais, reconhecendo o valor do saber prévio dos estudantes.

Assim como na educação ambiental, o estudo do currículo revela-se território vasto de possibilidades educacionais, de poder e também de ameaça. Ambos os temas, importantes à reflexão sobre a questão ambiental no patamar educacional, parece ter muita visibilidade quanto seu alcance pedagógico, dado o fato do currículo escolar restringir a discussão Meio Ambiente apenas em junho quando se celebra o Dia Mundial do Meio Ambiente, o que precisa ser mudado, já que “o currículo é um artefato movediço. Ele circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços; desloca-se, desdobra-se” (Paraíso, 2010, p. 11), já que

é um espaço habitável e habitado por pessoas de diferentes classes sociais, de diferentes culturas, idades, gênero, etnias, crenças e valores, onde se oferece a possibilidade da palavra e de aprender trocando formas de pensamento muito distintas. Um currículo é espaço de produção e circulação de saberes variados, de conhecimentos múltiplos, de perspectivas diversas (*Ibidem*, p. 12).

Os estudos do currículo iniciaram-se nos Estados Unidos do início do século XX, quando devido a um processo de [RE]ordenamento da sociedade americana, estudiosos questionavam o trabalho educacional voltado para uma formação demasiadamente teórica e humanista, longe da realidade social que vivenciavam e de difícil interação com as demandas sociais existentes. Na época, surgem duas abordagens educacionais do pensamento curricular, a primeira com o educador Bobbitt (2004) que influenciado pelas teorias de Frederick Taylor, sobre o trabalho e a disciplina do trabalhador (taylorismo), associava a escola ao trabalho da fábrica e a via como um importante instrumento de formação de indivíduos preocupados com a eficiência e a organização do trabalho no sentido de potencializar sua produção, visando sempre a produtividade.

A proposta de Bobbitt (2004) é ainda lapidada pelo teórico educacional Ralph Tyler e é a partir dele que o currículo organizacional ganha o mundo. No Brasil, essa linha educacional é conhecida como teoria educacional tecnicista, fortemente implementada nas nossas escolas na década de 60, durante o governo militar. A segunda abordagem americana surge com o filósofo John Dewey que, com uma visão mais progressista, discutia a relação da formação dos indivíduos na escola visando a construção da democracia na sociedade. Nesta, a perspectiva centrava-se na pessoa e no seu bem-estar no mundo, visando potencializar os indivíduos e suas necessidades, respeitando suas potencialidades científicas, bem como seus ritmos de

aprendizagem, visão de mundo, opções na vida, visando a democracia. Dewey também trouxe influências importantes para o trabalho educacional no Brasil, e foi a partir destas que nós conhecemos, na década de 30, o escolanovismo.

Ambas abordagens surgiram como uma resistência ao currículo clássico até então trabalhado nas escolas americanas, que traziam o referencial da classe dominante, com a sedução dos estudos literários e do latim e representavam a busca por um conhecimento demasiadamente abstrato, teórico e que parecia ser de pouca serventia para a sociedade de classes americana. Entre as duas, a abordagem tecnicista foi a vertente mais fortemente divulgada e adotada como proposta curricular “padrão” pelos pedagogos e estudiosos educacionais, pois parecia estar mais voltada para “a realidade do aluno”. Esta foi também a versão mais comumente adotada nas escolas brasileiras.

Embora buscando a transformação da educação, ambas abordagens, a tecnicista e a progressista, não chegaram a questionar a transformação pela qual a sociedade brasileira passava, questionaram a escola e a formação do indivíduo, ficando longe de preparar os educandos para o enfrentamento das relações de poder na sociedade capitalista da qual faziam parte. Foi quando, a partir da década de 70, sob a influência das teorias educacionais, começou-se a repensar o currículo dentro desse cenário de construção social da educação e sua relação social. As teorias educacionais críticas trouxeram para o centro da discussão a função social da escola e, sob diferentes prismas, começaram a tecer um novo olhar sobre a educação e sua relação com a sociedade, o que chamo aqui educação democrática, já que, “o currículo é um dispositivo de saber- poder-verdade de linguagem” (Corazza, 2001, p. 10).

Curriculo é território político, ético e estético incontrolável que, se usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados, caminhos mais leves, trajetos grávidos de esperança a serem percorridos (Paraíso, 2018, p. 13).

Desde então, houve, pelo mundo, uma explosão curricular da função social da escola, na França, o filósofo Althusser (1983) denunciava a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, Bourdieu e Passeron (1975) apontavam os perigos da educação escolar como um fator de subordinação das classes menos favorecidas; na Inglaterra, Bernstein (1975) ilustrava os códigos de dominação sócio cultural trabalhados na escola e Michael Young (1971) evidenciava a relação entre o conhecimento escolar e o controle social; no Brasil, Paulo Freire (1970) surgia com a educação bancária; nos EUA, Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976) desvelavam a escola como propagadora dos ideais capitalistas, Michael Apple (1979) surgia

com a discussão de ideologia e currículo e Henry Giroux (1987) relacionou a política cultural à pedagogia.

Desde então, o currículo vem sendo visto como um instrumento de competência pedagógica, técnica e politicamente neutralizada, que “apenas” organiza o conhecimento elaborado na escola, assim a escola passa a ser o lugar onde se aprende a viver socialmente e onde naturalmente se adquire o *status* de formação para a vida em sociedade e se vislumbra as bandeiras de lutas, entre elas o Meio Ambiente, que “informa, ensina, forma, produz, avalia, sugere, prescreve, categoriza” (Paraíso, 2010, p. 11).

Pode-se afirmar com isso que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, reflexões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que configuram/reconfiguram o cenário em que o saber se ensina e se apreende, as transformações que se deseja efetuar nos indivíduos, os valores que busca assimilar e as diferenças de gênero que se pretende construir, evidenciar ou afirmar, uma vez que os conflitos filosóficos em torno do conhecimento, da verdade, do poder e da identidade marcam, invariavelmente, as diretrizes curriculares, sobretudo no que diz respeito à educação. (Galúcio, 2019, p. 86).

Para a educação ambiental, essa discussão, importante ao processo de seleção de conteúdos e práticas escolares, é central, no amadurecimento da concepção de ideias sustentáveis que se naturaliza, formaliza e ganha espaço no currículo, oportunizando importantes reflexões ao estudo da educação ambiental, diante desse desafio convém perguntar: como a Educação Básica vem discutindo educação ambiental em seu currículo e como esse processo educacional se reflete em suas práticas? O “quê” e “como” trabalhar Educação Ambiental na Escola Básica? Qual o impacto de uma educação sustentável na vida escolar dos alunos? Quais diferenças existem entre o currículo tradicional e o ambiental? As respostas irão explicar o nível de comprometimento que se estabelece com as reflexões sobre as questões ambientais.

É necessário unificar as atividades em educação ambiental ao currículo escolar, de forma que, o alcance pedagógico traga a questão ambiental para a pauta de discussão e se fortaleça o compromisso de colocar tais questões dentro de uma plataforma política definida, que esteja atrelada às discussões de poder na sociedade trazidas para o universo escolar, para que, de fato, se discuta/se enfrente as questões ambientais conhecendo-a como algo existente ou quando nos for oportuno discuti-la, uma tensão entre capitalismo e meio ambiente.

Com remadas fortes o canoeiro (professor) vai quebrando a maré da devastação ambiental, da queimada, do aquecimento global, da poluição [trans]formando a vida de seus alunos, uma vez que “é aí que as possibilidades de um currículo podem se enunciar, evidenciar,

aparecer” (Paraíso, 2010, p. 14) e propor, ao jogar as redes, carregadas de esperança, coragem, sustentabilidade nos rios que banham nossos territórios no estado do Pará, uma releitura do currículo que, assim como na piracema, transborda de perspectivas de uma educação ambiental, para “muito mais do que dizemos; muito mais do que temos feito” (Paraíso; Caldeira, 2018, p. 13), na escola básica.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

A pesquisa científica está presente em todo campo da ciência, no campo da educação encontramos várias publicadas ou em andamento. Ela é um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno. Para Bastos e Keller (1995, p. 53), “a pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. Para Gil (2002, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

A pesquisa científica apresenta várias modalidades, com destaque para as pesquisas bibliográficas e documental, que serão abordadas no presente artigo, expondo todas as etapas que devem ser seguidas na sua realização. A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Para Andrade (2010, p. 25),

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados. A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002, p. 32), é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Nessa intenção, a utilização de uma metodologia adequada torna-se extremamente importante, já que dará o norte do empenho epistemológico, por permitir um contato maior do pesquisador com temas de seu estudo, a análise dessas fontes favorece a observação da investigação, agregando, em seu percurso metodológico indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008, p. 295).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas

épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Essa metodologia se justifica pelos inúmeros estudos desenvolvidos exclusivamente através de fontes bibliográficas. Esse rigor acadêmico é uma etapa da investigação científica que requer tempo, dedicação e atenção por parte de quem resolve empreendê-la. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Essa etapa não pode ser aleatória, por esse motivo ela implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções (Lima; Mioto, 2007). Segundo Lima e Mioto quando um estudo é bem desenvolvido pode gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

Segundo Gil (1999), a principal vantagem de um estudo reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de inúmeros fenômenos. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço, convém, porém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, estudando-as e examinando-as cuidadosamente.

As características de uma pesquisa bibliográfica são as fontes confiáveis e concretas que fundamentam a pesquisa a ser realizada. As fontes de uma pesquisa são classificadas em: *fontes primárias*: são informações do próprio pesquisador, bibliográfica básica. Exemplos: artigos, teses, anais, dissertações, periódicos e outros. *Fontes secundárias*: são bibliografias complementares, facilitam o uso do conhecimento desordenado e trazem o conhecimento de modo organizado. Exemplo: Enciclopédias, dicionários, bibliografias, bancos de dados e livros e outros. *Fontes terciárias*: são as guias das fontes primárias, secundárias e outros. Exemplos: catálogos de bibliotecas, diretórios, revisões de literatura e outros.

Já a pesquisa documental visa extrair do documento sentidos, significados, soluções de problemas, resoluções de objetivos, de modo geral, conhecimentos alinhados à execução, resolução e desenvolvimento de uma pesquisa. Com o tempo a história se apropriou do termo que passou a servir como “testemunho histórico” (Le Goff, 1996, p. 536), o que permite a construção e reconstrução de conceitos de forma diversificada, contextualizada e contemporânea, permitindo a construção de teses melhorando a aprendizagem, possibilitando a construção de uma ação pedagógica crítica diante dos fenômenos que se apresentam com a pesquisa.

Os achados, proporcionado pela pesquisa documental, funcionam como fontes repletas de indícios e informações, possibilitando o entendimento acerca das diversas dimensões e aspectos da vida em sociedade, uma vez que “o documento é a matéria-prima” do pesquisador (Amâncio *et al.*, 2010, p. 35), por isso a verificação da autenticidade de um documento é extremamente importante.

Nesse sentido, o pesquisador deve questioná-lo e estabelecer as relações epistemológicas que esse achado proporciona. Para Silva *et al.*, (2009, p. 4556), os documentos achados mostram “o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”.

Para Amâncio *et al.* (2010, p. 41), o pesquisador deve, pautado nos achados, sempre analisar, selecionar e elaborar hipóteses, para só então, realizar comparações e decidir se a fonte merece crédito ou não quanto à pesquisa proposta. A pesquisa documental é uma importante ferramenta de investigação científica uma vez que busca compreender um fenômeno em seu ambiente natural.

Para Bravo (1991), as experiências humanas materializam-se nos documentos e é através destes que determinadas sociedades – complexas em suas essências e aspectos sociais, podem ser explicadas, evidenciando suas maneiras de viver, formas de agir, ideias e modos de pensar, o que permite uma ressignificação do que é apresentado ao pesquisador, independentemente do tipo de fonte, os arquivos digitais podem e, devem, receber um tratamento científico analítico, são arquivos digitais que podem ser classificados como documentos prontos para análise. Nessa linha, Kripka, Scheller e Bonotto (2015) elaboraram um quadro didático sobre a classificação dos documentos segundo Gil, Marconi & Lakatos e Scott, conforme demonstrado na **tabela 1** abaixo:

Tabela 1 - Classificação das fontes de documentação segundo Gil, Marconi e Lakatos, Scott

GIL	MARCONI & LAKATOS	SCOTT
Registros estatísticos A natureza dos dados depende dos objetivos da entidade que procede a coleta e organização. Neste caso a coleta de dados é muito mais simples que qualquer método direto, mas que requer clareza ao realizar a busca pela natureza dos dados, em fontes adequadas aos propósitos da pesquisa. Indica duas limitações: ✓ a primeira refere-se ao fato de que, frequentemente, a definição de categorias empregadas no material estatístico não coincide com a empregada na pesquisa social. ✓ A segunda, que se deve prestar a devida atenção às metodologias utilizadas na coleta de dados, pois podem gerar documentos que não tenham credibilidade. Registros institucionais escritos São aqueles fornecidos por instituições governamentais, como projeto de lei, relatórios de órgãos governamentais, entre outros. Podem também ser de fontes não governamentais, tais como atas de sindicatos, relatórios de associações comerciais e industriais, deliberações em Igrejas, entre outros. Documentos pessoais Cartas, diários, memórias, autobiografias são alguns exemplos. Comunicação em massa Jornais, revistas, fitas de cinema, programas de rádio e televisão.	Arquivos públicos São documentos oficiais, publicações parlamentares; jurídicas e iconografia. Arquivos particulares Domicílios particulares, instituições de ordem privada, Instituições Públicas. Fontes estatísticas Características da população, fatores que influenciem o tamanho da população; distribuição da população, fatores econômicos; moradia; meios de comunicação.	Autoria pode ser pessoal ou oficial (privado ou público). Acesso aos Documentos Que pode ser: ✓ Fechado (não acessíveis a terceiros); ✓ Restrito (acessíveis apenas por um grupo); ✓ Aberto (todos têm acesso em apenas um arquivo) e; ✓ Público aberto (publicado e acessível a qualquer parte interessada).

Fonte: Adaptado de Kripka; Scheller; Bonotto (2015, p. 245).

Essas fontes documentais mostram que, a pesquisa documental, auxilia no entendimento histórico, cultural e científico de uma comunidade e/ou de um fenômeno, esclarecendo ou levantando mais dúvidas sobre fatos do passado. Para Godoy (1995, p. 21) “a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”. Silva *et al.* (2009, p. 4558) ratifica que deve haver, em meio à execução deste tipo de estudo, uma interação direta entre o pesquisador, a delimitação de seu estudo e a pesquisa documental assumindo, deste modo, que a pesquisa documental possa “ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico”.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLA BÁSICA

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Alves, 2024, p. 74 *apud* Brasil, 1999).

A educação ambiental desempenha um papel crucial no desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável entre os estudantes, especialmente no contexto da escola básica. Segundo Loureiro (2004), a educação ambiental deve ser entendida como uma prática educativa integrada, que busca transformar a relação entre o ser humano e o meio ambiente, promovendo a sustentabilidade e o respeito pela diversidade ecológica e cultural. Na escola básica, essa abordagem é particularmente importante, pois permite que crianças e adolescentes compreendam desde cedo os impactos de suas ações no meio ambiente.

[...] na educação infantil e no início do ensino fundamental é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação. Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais bem como a cidadania ambiental. No ensino médio e na educação de jovens e adultos, o pensamento crítico, contextualizado e político, e a cidadania ambiental devem ser ainda mais aprofundados, podendo ser incentivada a atuação de grupos não apenas para a melhoria da qualidade de vida, mas especialmente para a busca de justiça socioambiental, frente às desigualdades sociais que expõem grupos sociais economicamente vulneráveis em condições de risco ambiental. (Alves, 2024, p. 76).

Reigota (2009) destaca que a escola é um espaço privilegiado para a formação de cidadãos conscientes, pois oferece oportunidades para a construção de conhecimentos e práticas

voltadas para a preservação ambiental. Para a professora Raisinery Macêdo da Silva Alves (2024), egressa do curso de mestrado em ciências da educação da *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales*, em sua dissertação intitulada “Currículo e Educação Ambiental na Escola Bosque: Uma solução em meio a fumaça da devastação”, com orientação da professora Dra. Barbara Cardoso, fala o seguinte:

Para essa missão, a escola torna-se um espaço privilegiado, onde professores e professoras do ensino fundamental, educadores ambientais populares podem, em suas performances educacionais, propiciar a reflexão teórica ampliando o debate político sem, contudo, perder a dimensão das práticas cotidianas. Essa dissertação não esgota as inúmeras possibilidades do fazer da educação ambiental nas escolas e comunidades, mas contribui para a ampliação do debate neste campo do conhecimento tão peculiar, para que a escola emane os valores, atitudes e princípios fundamentais para a construção de sociedades sustentáveis e promoção da cultura de paz. (Alves, 2024, p. 73-74).

Além disso, Carvalho (2012) argumenta que a educação ambiental deve ir além das atividades pontuais e ser incorporada ao currículo de maneira transversal, conectando-se com disciplinas como ciências, geografia e até mesmo artes, para garantir uma compreensão ampla e interligada dos desafios ambientais. Integrar a educação ambiental ao cotidiano da escola básica não apenas contribui para a formação de futuros cidadãos responsáveis, mas também reforça a relevância de ações coletivas e conscientes para a preservação do planeta.

4. UM CURRÍCULO SUSTENTÁVEL PARA A COP 30

A educação ambiental deve ser integrada ao currículo como uma abordagem interdisciplinar. Segundo Sauvé (2005), a educação ambiental não é apenas um conteúdo, mas uma prática pedagógica transformadora que incentiva a compreensão dos sistemas ecológicos e o desenvolvimento de valores éticos e sustentáveis, destaca também a importância de incorporar a educação ambiental como eixo transversal no currículo escolar, promovendo reflexões críticas sobre o impacto das ações humanas no meio ambiente. Para Alves (2024, p. 78),

Apesar da visibilidade mundial da Amazônia, a região enfrenta diversos desafios, como a falta de saneamento básico, falta de recursos, seca extremas em vários estados que formam a Amazônia legal², como acontece com os ribeirinhos da comunidade

² https://www.instagram.com/reel/DAE58wSg_Y9/?igsh=MWZrdHNpN25sOXR3bw==

Paraizinho, que atravessam toda a areia do rio Madeira seco até Humaitá. Um sacrifício excruciante para garantir água pra beber, cozinhar, viver. Contradições amazônicas na maior bacia de água doce do mundo. Comunidades que lutam pra manter a floresta em pé são [in]justamente as que mais sofrem. Soma-se a isso o calor extremo, falta de energia em algumas regiões.

Muito ainda precisa ser feito. A sustentabilidade é um conceito central nas discussões globais, especialmente em eventos como a COP 30. Nesse cenário, a escola básica desempenha um papel essencial na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com práticas sustentáveis. Freire (1996) argumenta que a educação deve empoderar os alunos para transformar sua realidade, e isso inclui o engajamento com questões ambientais e sociais. Algumas práticas de sustentabilidade na escola básica podem incluir: Hortas escolares; Projetos de reciclagem; Estudos sobre fontes renováveis de energia. Para Alves (2024, p. 81),

[...] as capitais amazônicas, incluindo o Pará - sede da COP30, enfrentam um atraso em relação às políticas ambientais. Muitas vezes, as agendas existentes não são divulgadas ao público, resultando em uma falta de participação popular na construção de políticas ambientais locais efetivamente implementadas ou construídas; se fala de uma política ainda no estágio de pré-projeto. A situação em Belém é um exemplo desse contexto. Até o momento, a cidade não tinha uma agenda climática elaborada pelo município. A única agenda climática existente para a cidade surgiu de uma articulação da população belenense, que exerceu pressão sobre o estado para a elaboração de políticas mais incisivas e realistas. Com Belém agora anunciada como sede da COP30, a cidade se encontra no centro das discussões sobre como evoluir para se tornar um exemplo no cenário ambiental mundial.

A integração de projetos, nessa realidade, reforça a aprendizagem significativa e contextualizada. Com a COP30 sendo realizada no Brasil, aqui em Belém do Pará, as escolas têm uma oportunidade única de abordar questões climáticas globais de forma intensa. Gadotti (2008) enfatiza que eventos como este são catalisadores para ampliar o debate ambiental no currículo, conectando os alunos às políticas públicas e ações globais. Para essa intervenção transversal no currículo a COP30 pode inspirar projetos pedagógicos, como “Simulações de conferências climáticas”; “Estudos sobre os impactos das mudanças climáticas nas comunidades locais” e “Discussões sobre justiça climática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), particularmente o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 13 (Ação contra a Mudança Global do Clima)”. Para Alves (2024, p. 82),

A COP30 pode ser uma plataforma para impulsionar ações locais e globais em prol do meio ambiente, tão maltratado e explorado, com pitadas de ausência de água potável, perda de biodiversidade e questões de injustiça social, revelando uma extrema perspectiva pelo evento em 2025.

Uma educação básica que articula currículo, sustentabilidade e eventos como a COP30 pode formar cidadãos ambientalmente conscientes e comprometidos. Segundo Morin (2000), é essencial educar para a complexidade, promovendo uma visão holística que conecta o local e o global, o individual e o coletivo, são mudanças que resultaram do longo processo histórico capitalista para a região amazônica, baseado na exploração predatória, devastação do meio ambiente, afrouxamento das políticas de combate ao garimpo ilegal, grilagem, violência no campo, o que culminou nas diversas problemáticas que hoje contribuem, de maneira preocupante, para a sua destruição, por meio das ações predatórias, do meio ambiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível ter em vista uma educação ambiental que se alie ao currículo, ainda que considerando a perspectiva do desenvolvimento sustentável como importante fenômeno sócio-histórico. A educação ambiental não pode realizar-se senão em um espaço de crítica social, sem entraves e de forma interdisciplinar. A relação do currículo com o meio ambiente não é, a priori, uma questão de compromisso social, mas didático-pedagógico, já que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: o homem se educa em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, p. 39, 1987).

A educação ambiental deve acompanhar os processos educacionais e, sustentada por políticas públicas de preservação ambiental, criar um projeto de melhoria para a educação e da relação de cada um com o mundo, cujo significado é ajuda a construir, em função das características de cada contexto, uma civilidade ecológica em defesa da vida e das florestas, águas e fauna. Esse assunto, urgente, é também complexo, pois a Amazônia é um mega desafio, olhá-la e encará-la por olhares pedagógicos e sustentáveis é um convite a sair da zona de conforto. Sua natureza territorial, úmida, quente, de terras volúveis, habitada por populações com diferentes modos de vida, demanda soluções curriculares tecnológicas de saneamento, de abastecimento, de assistência, de urbanização, de locomoção e de promoção da saúde.

Sua vasta faixa de fronteira, formada por vários países de línguas e culturas diferentes, com políticas e problemas de saúde distintos, demanda ações específicas. Seu vasto território, transformado por conta da substituição da diversidade pela homogeneização dos modos de

produção, resulta em novos riscos à saúde que precisam ser reconhecidos. Os impactos das grandes obras e da transformação intensiva ambiental precisam ser avaliados de forma abrangente e oportuna.

A interação de múltiplos riscos à saúde precisa ser tratada de forma integrada. É preciso fomentar o debate técnico-científico sobre a relação entre educação ambiental e currículo, se a escola deseja realmente construir uma perspectiva de futuro em que a floresta permaneça em pé, e o respeito a população prevaleça; o futuro da Amazônia é o futuro do Brasil, do planeta, da escola, minha e sua. Que os debates na COP30 de fato interfira no currículo da escola básica deixando um legado de comprometimento e luta constante em defesa da vida e da Amazô

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Uma História da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth. *In.: Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 94-95.

ALVES, Raisinery Macêdo da Silva. **Currículo e Educação Ambiental na Escola Bosque: Uma Solução em Meio a Fumaça da Devastação**. Mestrado em ciências da educação (Dissertação). *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Asunción – Paraguay*. 2024.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

AMÂNCIO, Silvia Maria; PRIORI, Ângelo; IPÓLITO, Verônica Karina. Documentos: a ampliação dos materiais de pesquisa utilizados pela historiografia. *In: PRIORI, Ângelo (Org.). Introdução aos estudos Históricos*. Maringá: Eduem, 2010.

BASTOS, C. L; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo*, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL, **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-deeducacao-ambiental>. Acesso em 10 de ago. de 2024.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: A Formação do Sujeito Ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que é um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis. Ed. Vozes, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 107.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Sustentabilidade: Uma Nova Visão para a Transformação da Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GALÚCIO, Mateus dos Santos. **Movimentações de um currículo que dança: corpo, gênero e performatividade na educação**. Dissertação de mestrado. Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB. Programa de pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB. Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 189p. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

KRIPKA, Rosana Maria; SCHELLER, Morgan; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. Revista Investigação Qualitativa em Educação, Vol. 02, p. 243-247, 2015.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et.al.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo. Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **O Imaginário da Floresta**. Belém. Paka-Tatu, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000, p.40-141.

PARAISO, Marlucy (Org.). **Pesquisas sobre Currículo e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. 1ª ed. Curitiba: Ed. CRV, 2010. 171p.

PARAISO, Marlucy; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Currículos, Gêneros e Sexualidades**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2018, 368p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS. Feevale, 2013.

REIGOTA, Marcos. Desafios à educação ambiental escolar. *In*: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA, 2009. p.43.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: Possibilidades e Limites**. Chapecó: Editora Argos, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Lidiane R. C. da; DAMACENO, Ana D.; MARTINS, Maria da Conceição R.; SOBRAL, Karine M.; FARIAS, Isabel M. S. **Pesquisa Documental: Alternativa investigativa**

na formação docente. **Anais IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, p. 4554-4566, 2009.

CAPÍTULO 5- EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL E O CARIMBÓ: IDENTIDADE E RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA

Francisco De Sousa Santos

Licenciado em Pedagogia pela FPA – Faculdade Pan Americana; Geografia e Especialista em Gestão, supervisão e Orientação Educacional pela FATAP – Faculdade de Tecnologia e Ciencia do Alto Paranaíba e Especialista em Libras pela FABRA – Faculdade de Bragança. Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales E-mail: fssantos30@gmail.com.

Keila Maria Ferreira Silva Lisboa

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em Libras pela Faculdade Pan Americana e Mestra em Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales Asunción – Paraguay. E-mail: keila.lisboa@escola.seduc.pa.gov.br.

Raimunda Letícia Souza Monteiro

Licenciada em Letras, História e Informática pela UFRA, Especialista em Gestão Escolar pela UEPA e Mestra em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. E-mail: raimunda.monteiro@escola.seduc.pa.gov.br

Telma Simone De Souza Santos

Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Pará e Mestra em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. E-mail: telma.santos@escola.seduc.pa.gov.br.

RESUMO: O ensino etnicorracial, atacado no governo negacionista, inclusive com a extinção de secretárias que tratavam da temática, retorna ao cenário educacional nacional com o novo governo, fortalecendo as políticas de reparação social à luz da lei 10.639/03, que inseriu no currículo escolar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da lei 11.645/08, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, essa recondução ao cenário acadêmico da discussão de políticas públicas de reparação social, demonstra o respeito do atual governo federal às diferenças, essa escrita tem como objetivos apresentar a importância da educação etnicorracial como política educacional; descrever, através da dança do carimbó, as características das Lei 10.639/03 e 11.645/08; destacar a bandeira de luta etnicorracial na Amazônia. Para isso será usada como metodologia de pesquisa o estudo bibliográfico, essa análise favorece a observação do processo de maturação da escrita, bem como a identificação dos grupos minoritários, suas etnias, comunidades, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros, sinais que permitem a formação da consciência social e política de uma educação que inclui os diferentes em seu currículo, através de uma intervenção pedagógica democrática que aproxime os diferentes e se posicione contra as indiferenças na Amazônia brasileira.

Palavras-chave: Carimbó. Reparação Social. Educação Etnicorracial. Cultura. Amazônia.

SUMMARY: Ethnic-racial education, which was attacked by the denialist government, including the elimination of secretariats that dealt with the issue, returns to the national educational scene with the new government,

strengthening social reparation policies in light of law 10.639/03, which inserted the theme “Afro-Brazilian and African History and Culture” into the school curriculum, and law 11.645/08, which included the mandatory theme “Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture” in the official curriculum of the education system. This return to the academic scene of the discussion of public policies for social reparation demonstrates the current federal government’s respect for differences. This writing aims to present the importance of ethnic-racial education as an educational policy; describe, through the carimbó dance, the characteristics of Laws 10.639/03 and 11.645/08; highlight the banner of ethnic-racial struggle in the Amazon. For this, bibliographic study will be used as a research methodology, this analysis favors the observation of the writing maturation process, as well as the identification of minority groups, their ethnicities, communities, concepts, knowledge, behaviors, mentalities, practices, among others, signs that allow the formation of social and political awareness of an education that includes differences in its curriculum, through a democratic pedagogical intervention that brings differences together and takes a stand against indifference in the Brazilian Amazon.

Keywords: Carimbó. Social Reparation. Ethnic-Racial Education. Culture. Amazon.

1. PARA ALÉM DE UMA INTRODUÇÃO: UM ENSINO ÉTNICO-CULTURAL

O carimbó, manifestação essencialmente lúdica pela euforia e cultural pela diversidade étnica, compreende todo um complexo de práticas, socializações, esteticidades, performances e problemáticas regionais e históricas que, de acordo com Vicente Salles (1988), representa a junção do ritmo/dança a elementos étnicos, o que teria dado origem a uma manifestação singular, representada hoje pelos grupos que se espalham por várias regiões e localidades do Estado do Pará, que possui diversos grupos. O carimbó visto como síntese das folganças caboclas ou formas de fazer popular, por Vicente Salles, consolidou o caboclo como representante de uma identidade paraense, uma mistura do negro, do índio e do europeu (Salles, 1969).

Com isto, o legado africano se mantém presente através de diferentes perspectivas étnicas que se atualizam na religião, nos mitos, nos quilombos, no trato com o corpo, na sabedoria das benzedadeiras, nos terreiros do candomblé, nas batucadas, congadas, lendas, vestimentas, canções, danças, carimbó. Culturas de um tempo passado que se faz presente em diversos ambientes sociais, “expressões que permeiam o mundo visível e invisível dos simbolismos brasileiros” (Santana, 2007, p. 15). Conhecimentos e expressões culturais científicas que precisam ser valorizadas, vivenciadas, experimentadas e perpetuadas, pois como afirma Cunha (2009, p. 239) “a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados”. Já para Lima,

africanidades brasileiras são repertórios culturais de origem africana que fazem parte da cultura brasileira. Esses repertórios são elementos materiais e simbólicos que são dinâmica e continuamente [re]construídos e vivenciados e que veem sendo elaborados há quase cinco séculos, na medida em que os/as africanos/as escravizados/as e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, trazem como sujeitos

da história os repertórios sócio históricos de suas culturas de origem e as novas produções processadas a partir desses dispositivos de origem (Lima, 2008, p. 154).

Com a colonização de Belém do Grão Pará, o negro e o índio, solidários nas mesmas vicissitudes, nas mesmas lutas sociais, tenderiam a aproximar seus deuses dando certa unidade aos seus rituais. Esta aproximação é visível em toda a extensão desta relação interracial. Aqui há indícios de que a pajelança, a troca de culturas, costumes e tradições praticada na Amazônia, começaram a serem enriquecidas, impregnadas pelos ritos africanos a partir dos tempos coloniais, perceptível nos batuques amazônicos dos instrumentos que formam o grupo de músicos do carimbó, principalmente nas maracas e curimbós, sonoridade que solidifica e ecoa os passos espetaculares nas danças de roda, de matriz afro, para Salles

não se pode considerar desprezível a contribuição cultural africana na Amazônia. Essa contribuição se manifesta nos vários aspectos do folclore regional. Todavia não se pode testemunhar a sobrevivência de um culto puramente africano, pelo menos no Pará, onde a incorporação de elementos católicos e dos chamados “encantados” indígenas gerou um batuque extremamente sincretizado, modernizado com influência do candomblé baiano e da umbanda do Rio de Janeiro. (Salles, 2004, p. 18).

A preservação das raízes étnicas através da expressão do carimbó é imprescindível para um retrato da Amazônia e das políticas públicas em educação para as relações etnicorraciais de forma inter/transdisciplinar, uma vez que fomentam o reconhecimento e valorização de uma cultura étnica na esfera da aplicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, nos seguimentos educacionais formais e informais, dentro de aspectos educacionais que englobam a arte-educação como uma linguagem dinâmica e cativante e que solidifica, com práticas e representações étnicas, a historicidade afrodescendente.

Essas possíveis e potentes movimentações históricas estão ligadas às questões sociais e culturais que passam pelo viés da arte, a exemplo do carimbó, como elemento transgressivo de uma manifestação potente, que tem em seus atravessamentos, uma forma de contribuir para com a construção de uma didática que ofereça aos educandos metodologias diferenciadas que os liberte de parâmetros curriculares, bancários, obsoletos, retrógrados e ineficientes e que tanto desqualificam outras linguagens educacionais contemporâneas, que estão presente em nossas manifestações culturais, são lendas, mitos, sonoridade, ritmos, e que muito contribuem para com a linguagem artística, como ocorre com o ensino das artes, cujo alcance educacional desobedece as estruturas arraigadas, subvertendo, pela malemolência performática da dança do carimbó, processos educacionais colonizadores e escravocratas.

Nessa perspectiva de respeito às diferenças, esse estudo faz uma discussão em torno da educação etnicorracial que se expressa no carimbó, uma nação cuja etnia é formada pela junção de três raças: a indígena, a branca e a negra. É nesse ambiente pluricultural, multiétnico, onde os colonizadores cruzaram (?!) com as mulheres ameríndias em larga escala e, inclusive, com as bênçãos da metrópole³, que ingressará esse estudo, uma historicidade que deixou sangue, suor e grilhões, marcas da escravidão no *pelourinho amazônico*.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para que a pesquisa bibliográfica seja realizada com sucesso, alguns passos podem ser seguidos com o objetivo de facilitar a dinâmica da pesquisa como delimitação do tema; levantamento e fichamento das citações relevantes (pesquisas na internet para localização do material bibliográfico); aprofundamento e expansão da busca; relação das fontes: primárias, secundárias e terciárias; localização das fontes; leitura e sumário e escrita do trabalho. Antes de iniciar o trabalho de uma pesquisa bibliográfica, Volpato (2000) recomenda que se tenha claro e definido o tema da pesquisa. Nesta fase, o pesquisador deve formular um título para o seu levantamento bibliográfico e identificar os termos que expressem o seu conteúdo.

Definido o tema da pesquisa, o próximo passo é partir em busca do material bibliográfico que pode ser encontrado em três tipos diferentes de fontes informacionais: primárias, secundárias e terciárias. As fontes primárias contêm os trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez pelos autores. São as teses universitárias, livros, relatórios técnicos, artigos em revistas científicas, anais de congressos. Já as secundárias são trabalhos não originais que citam, revisam e interpretam trabalhos originais, artigos de revisão bibliográfica, tratados, enciclopédias e os artigos de divulgação. As fontes terciárias contêm índices de trabalhos primários e secundários, com ou sem resumo.

Em busca realizada na Scielo, pelo termo “pesquisa bibliográfica” no título, foram obtidos 10 resultados. Já na busca realizada na Spell, com o termo “bibliográfica”, que engloba as expressões “análise bibliográfica” e “pesquisa bibliográfica”, foram encontrados 40 resultados, e com o termo “bibliográfico”, que engloba expressões como “levantamento

³O alvará de 4 de abril de 1755, declara que os colonizadores de qualquer sexo que se casassem com índios brasileiro não perderiam seu *status social*, mas aumentariam suas possibilidades de ganho, além de proibir o emprego do termo "Caboucolos" a seus filhos mestiços.

bibliográfico”, “estudo bibliográfico”, “portfólio bibliográfico”, recuperou 16 resultados. Para Martins e Theóphilo (2016, p. 52), a pesquisa bibliográfica é uma

estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

Para Michel (2015), a pesquisa bibliográfica pode ser uma pesquisa em si ou apenas uma fase de uma pesquisa descritiva ou experimental, no que concorda com Martins e Theóphilo (2016). A autora, no entanto, acresce que a pesquisa bibliográfica se constitui no embasamento necessário e básico para a realização de estudos monográficos, ressaltando que o levantamento bibliográfico é a essência do estudo exploratório, devendo ser acompanhado de anotações, registros, notas de aulas, além de apontamentos que se relacionem com o tema de interesse, de forma a constituir-se numa memória importante para o registro e a redação do trabalho.

A autora expõe, ainda, que a pesquisa bibliográfica em si dispensa a elaboração de hipóteses, mas destaca que ela pode ser orientada pela hipótese de pesquisa experimental.

Por sua vez, Gil (2017) concorda com Martins e Theóphilo (2016) ao argumentar que a pesquisa bibliográfica constitui uma etapa preliminar de praticamente toda a pesquisa acadêmica, e acrescenta que quase toda tese ou dissertação desenvolvida, atualmente, contém um capítulo ou seção dedicado à revisão bibliográfica, com o duplo propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como identificar o estágio atual do conhecimento de determinado tema.

O mesmo autor alerta que a pesquisa bibliográfica apresenta como vantagem o fato de que o pesquisador pode ter acesso a uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que ele poderia pesquisar diretamente, alertando, todavia, que os dados consultados podem conter erros, e que a pesquisa bibliográfica pode reproduzir ou mesmo ampliar esses erros se não houver um processo cuidadoso de verificação das fontes, na busca de incoerências e contradições.

Em algumas áreas do conhecimento, a maioria das pesquisas baseia-se, mormente, em fontes bibliográficas, assim como há pesquisas que refletem sobre o pensamento de determinado autor ou dos diversos pontos de vista a respeito de um assunto específico (Gil, 2017). Também, são feitos fichamentos e anotações, que auxiliarão na redação final da pesquisa. Para Andrade (2010), as anotações devem ser feitas somente após a compreensão e apreensão das ideias contidas no texto, e compreendem resumos, análises, transcrições de trechos, interpretações, esquemas, ideias fundamentais expostas pelos autores, tipos de raciocínio, frases que concorrem para a redação da introdução ou da conclusão, palavras-chave ou mesmo, simplesmente, trechos grifados.

Essa metodologia consiste em um levantamento de referências sobre o assunto-objeto de pesquisa, devendo-se atentar para a cobertura, a qualidade e a relevância das referências. A cobertura deve ser ampla, contemplando trabalhos recentes e antigos, nacionais e internacionais. A qualidade diz respeito às fontes consultadas, de modo que artigos de periódicos devem prevalecer sobre artigos de anais de eventos; que teses prevaleçam sobre dissertações e monografias de graduação ou especialização; e que livros técnicos prevaleçam sobre os didáticos, embora essas orientações possam ser flexibilizadas em função dos temas estudados. A relevância deriva da necessidade de não se deixar de fora nenhuma referência relevante, tampouco incluir referências que não o sejam.

De posse desse conjunto inicial de referências, deve-se proceder a uma pré-leitura, que eliminará obras que não condizem com o objetivo do estudo. As obras restantes passarão pela fase de leitura seletiva, que eliminará as referências que não contenham informação útil para a pesquisa. Por fim, procede-se a leitura crítica, feita em profundidade, para separar aquilo que é indispensável daquilo que é complementar ou desnecessário.

As pesquisas bibliográficas assumem dois formatos principais: capítulo ou artigo completo. Quando a pesquisa bibliográfica é realizada com o propósito de fundamentar uma pesquisa empírica, normalmente, ela é apresentada como um capítulo chamado “revisão de literatura”, “fundamentação teórica” ou “referencial teórico”. Quando a pesquisa bibliográfica é realizada com o propósito em si mesma, ela assume o formato de um artigo empírico, sendo composta, geralmente, por seções de introdução, que pode ou não conter hipóteses, revisão de literatura, metodologia, resultados e conclusões.

A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico decisivo porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação.

Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. O estudo bibliográfico instiga os estudantes, professores e pesquisadores à reflexão, uma vez que utilizam a pesquisa bibliográfica como método investigativo para o desenvolvimento de seus objetos de estudo e problematização das suas hipóteses.

3. O CARIMBÓ COMO EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL

Expressão cultural de maior abrangência no Estado do Pará, o carimbó está presente de forma particular e simbólica nos modos de tocar, cantar, dançar, fazer, vestir e compor. Suas características praieiras, pastoris, rurais e urbanas, ao expressar elementos fundamentais do modo de vida tradicional do povo, como sua relação com a natureza, revela elementos étnicos essenciais em sua composição histórica, que são parte de outros achados empíricos e científicos além de uma identidade cultural específica entre os produtores dessa manifestação puramente ancestral. Esteticamente tido como festa de preto e que por isso acontecia apenas nos bairros periféricos, o carimbó sofria coação das autoridades. Quanto ao seu sincretismo étnico, em vários aspectos do ritmo, Salles e Salles (1969, p. 260-262), apresentam fragmentos bibliográficos do carimbó, referido como “samba de roda do Marajó”, “baião típico de Marajó”, ou “dança popular muito divulgada na ilha de Marajó”.

Sabe-se que a música e a dança de carimbó representavam a relação com o trabalho e a desigualdade social, o nome deriva de instrumento de percussão indígena, principal artefato para a realização dos encontros em terreiros, o curimbó, é um marco simbólico desta manifestação popular, caracterizada por sua função comunicacional e vinculativa em torno dos rituais religiosos, festas populares e reuniões sociais (Salles; Salles, 1969, p. 267-276).

A historicidade da vinda em massa de negros escravos para o Pará tem ligação com a ascensão de Francisco Xavier de Mendonça Furtado a Governador da província, em 1751. Irmão de Sebastião José Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ele chega ao Norte brasileiro com a responsabilidade de fazer inúmeras mudanças. Dentre elas, o deslocamento da capital da Província de São Luiz para Belém. Outras duas dessas modificações tem um impacto imediato e profundo na economia local: a libertação dos índios escravizados e a eliminação do poder material dos jesuítas. É neste ambiente de índios libertos e de escassa mão-de-obra local que a

compra de escravos e a chegada de trabalhadores de outros países e da região do Nordeste do Brasil se intensifica na Amazônia. Essa nova força de trabalho vem para atuar em diversas atividades econômicas, prioritariamente, nas lavouras e na extração do látex nos seringais, o que auxiliou na construção do escopo cultural da Amazônia. Para a Revista Amazônia Viva (2014, p. 38-45),

se considerarmos determinado período, a população negra era maior do que a população branca em cidades como Belém. O que derruba a ideia de que não houve o uso intensivo de escravos na Amazônia. Essa presença é marcante em diversos aspectos, como nosso tipo físico, nosso linguajar, nossas comidas, danças, músicas e na arquitetura.

Em Belém e no interior do Estado a cultura popular tem grandes representantes do carimbó, entre eles Verequete e Lucindo, mestres ancestrais que fizeram do universo étnico, presente em suas composições carimbozeiras, ora dançadas ora tocadas, ora pintadas ora vestidas, símbolos da resistência popular na Amazônia! Sinais de luta pela sobrevivência e preservação identitária! Fato histórico que, atravessando a ancestralidade nortista, mantém viva e atual a chama do desejo por liberdade, dignidade e reparação racial. As heranças étnicas mais nítidas aparecem em muitas festas e folguedos tradicionais na Amazônia. Na obra intitulada “O Negro na Formação da Sociedade Paraense”, Vicente Salles apresenta sua contribuição para a formação das correntes de luta contra a segregação racial, elementos históricos e científicos capazes de mostrar a grandiosidade magnífica da cultura negra miscigenada paraoara, e que abre um leque de possibilidades de pesquisa. Para Salles,

o boi-bumbá amazônico é indiscutivelmente um patrimônio cultural do negro e foi elaborado tal como o bumba-meu-boi, no tempo da escravidão. Nele podem-se identificar remotas origens ibéricas (touradas, autos e/ou farsas medievais), algo talvez do totemismo egípcio e hindu, possivelmente uma reprodução burlesca do dragão chinês, de origem mais remota e obscura ainda, mas é indiscutivelmente criação do negro e primitivamente foi um protesto contra a escravidão: farsa popular antiescravista. Da mesma forma, vindos dos tempos da escravidão: o carimbó, a marujada e o retumbão, o lundum e o samba, o banguê e o sirirá, o marambiré e o marabaixo, e tantos outros folguedos típicos e tradicionais na Amazônia. (Salles, 2004, p. 32).

Nas últimas décadas, tem-se ampliado os debates sobre identidades e suas dinâmicas, discussões mediadas pelas novas formas culturais vividas entre o global e o local. Nesse contexto de debates sobre identidades, de modo especial, sobre identidades etnicorraciais, inserem-se as discussões sobre africanidades, legado africano, sempre na perspectiva da historicidade negra. Nesse sentido, a herança africana encontra-se nas “expressões presentes no

vestir e comer, nas palavras cotidianas, nos funerais, nas irmandades, nas folhas sagradas” (Santana, 2007, p. 14). Ancestralidades práticas do legado africano que se mantêm presentes através de diferentes perspectivas que se atualizam na religião, nos mitos, nos gestos, nas relações com o meio ambiente, em formas de cuidado, em novas [RE]configurações dos quilombos, no trato com o corpo, na sabedoria das benzedeiras, nos terreiros de candomblés, nas batucadas, congadas.

São culturas de um tempo presente, que rememoram um passado de luta étnica assombrada pelo preconceito que se perpetua na sociedade, mas uma resistência que está mais viva do que nunca, no currículo da escola básica, nas leis, nos cadernos, nas práticas pedagógicas, nas ruas, nos bairros, nas roças, em diversas simbologias que precisam ser reconhecidas, fortalecidas, incorporadas ao currículo para assim serem vivenciadas, experimentadas (...), pois como bem afirma Cunha (2009, p. 239) “a cultura não é algo dado, posto, dilapidável, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados”. Já para Lima (2008, p. 154),

africanidades brasileiras são repertórios culturais de origem africana que fazem parte da cultura brasileira. Esses repertórios são elementos materiais e simbólicos que são dinâmica e continuamente [re]construídos e vivenciados e que vêm sendo elaborados há quase cinco séculos, na medida em que os/as africanos/as escravizados/as e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, trazem como sujeitos da história os repertórios sócios históricos de suas culturas de origem e as novas produções processadas a partir desses dispositivos de origem.

Assim, o carimbó foi sendo modificando ao longo dos anos a partir da dinâmica própria de cada contemporaneidade vivenciada pela cultura expressa nas subjetividades presente no ritmo, apresentando-se como fonte inesgotável de informação e aprendizado. Hoje, esse patrimônio cultural, tema de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, segue integrado a projetos culturais e sociais, ora ensejando produção, enriquecendo o currículo ora difundindo informações para historiadores, antropólogos, músicos, educadores, pesquisadores (...).

4. A CULTURA E SUA SOCIALIZAÇÃO ETNICORRACIAL

A cultura é uma forma de manifestação cultural intrinsecamente relacionada ao anônimo, ao coletivo, ao espontâneo, à tradição e à oralidade. Câmara Cascudo assegura ser a cultura, em grande parte, fruto da aculturação e da difusão cultural, já que nenhuma poderia ser

considerada imune à mistura. Para o autor, “não existe civilização original e isenta de interdependência” (Cascudo, 1983, p. 429). De modo geral, pode-se dizer que a cultura popular é

o conjunto de conhecimentos e práticas vivenciadas pelo povo, embora possam ser vividos e instrumentalizados pelas elites. Pense-se no candomblé, no carnaval, na feijoada, nos usos folclóricos, no jogo do bicho e na capoeira. [...] Cultura popular simplesmente [é] o que é espontâneo, livre de cânones e de leis, tais como danças, crenças, ditos tradicionais. [...] tudo que acontece no país por tradição e que merece ser mantido e preservado imutável. [...] tudo que é saber do povo, de produção anônima ou coletiva. (Vannucchi, 1999, p. 98).

É nesta relação do sujeito com a cultura que se estabelece a busca pelo conhecimento. Em termos mais específicos, é nesta relação que se dá a pesquisa, a busca pela socialização do saber popular através do carimbó. Esse saber possibilita representar a realidade de maneira que o sujeito possa se situar e agir no mundo, apropriando-se, entre outras ferramentas educacionais, do currículo e da diferença étnica, impregnando essas realidades de ancestralidade e empoderamento. Ao longo da história o carimbó foi sendo reformulado em sua essência pelos diferentes atores sociais, trata-se de comunidades, quilombos, artistas, produtores e pesquisadores. As elaborações sobre o que é o Carimbó? O que ele simboliza? Quem ele representa? Qual sua característica étnica? Estereotipou o modo de ver e manifestar a cultura de raiz.

Esse crescente fortalecimento e socialização do saber popular através de práticas comunitárias, quilombola ou até mesmo de projetos de incentivo das associações, mestres e mestras da cultura popular, são trabalhos permanentes e árduos de todos os segmentos que compõem a comunidade primitiva, tradicional, ancestral, que visam a preservação dos marcos e manifestações culturais e, principalmente, o fortalecimento da autoestima das sociedades pelo reconhecimento e aceitação de seus saberes. Esse auto despertar motivador tem como temática toda a produção cultural de uma comunidade ou grupo social e objetiva a promoção de uma mudança de percepção da realidade cotidiana, pelo bem da educação, valorizando cada detalhe e elemento dos produtos curriculares, étnicos, culturais, artísticos, educacionais.

A cultura e a memória de um povo são os principais fatores de sua coesão e identidade, tem o poder de unir as pessoas em torno de uma noção comum de compartilhamento identitário, noção básica para o senso de um exercício democrático de cidadania e inclusão. O patrimônio social materializa e torna visível esse sentimento evocado pela cultura e pela ancestralidade e, assim, permite a construção das identidades coletivas, fortalecendo os elos das origens comuns,

passo decisivo para a continuidade e a sobrevivência social dos grupos étnicos, uma vez que imprime aqui, uma espécie de política de reparação social em ambiente escolar e fora dele, em um processo de exercício democrático permanente e itinerante.

A preservação dos marcos e elementos imateriais dessa herança do passado fortalece o senso comum. Ser parte de algo maior, com raízes profundas, une a sociedade na luta pela continuidade de sua comunidade, a verdadeira responsável e guardiã de seus valores culturais e sociais. Não se pode pensar em proteção desses bens senão no interesse da própria comunidade, à qual compete decidir sobre sua destinação no exercício pleno de sua autonomia e cidadania. Falar da gênese histórica do carimbó no Pará só é possível se recorrermos às diversas versões representadas pelos sujeitos que dançam, cantam, tocam, interpretam e constroem tamanho aporte cultural.

São esses personagens que se debruçam sobre o passado construindo relatos contemporâneos a partir da seleção de dados de referência para perpetuar a manifestação, rompendo com bastante performance, dança, sons, ritmos, figurinos... uma espécie de *apartheid* cultural em plana Amazônia. Esse processo de autoeducação e sensibilização visa eliminar a visão difusa da cultura, despertando sentimentos e conhecimentos adormecidos que fortalecerão o senso de pertencimento, combaterão o preconceito, discriminação e auxiliará na compreensão dos atores sociais como elementos de um grupo, sociedade, comunidade e lugar, usando, para esse fim, o seu acervo cultural, objetivando a sensibilização da sociedade para uma mudança de atitude: de espectadores da proteção do patrimônio cultural para atores desse processo. Pela socialização dos saberes a comunidade adquire a compreensão, apreciação, apreensão e, conseqüentemente, a proteção patrimonial e uma educação básica de qualidade em um currículo humanizado e agregador das diferenças étnicas.

5. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REPARAÇÃO SOCIAL

As leis 10.639/03 e 11.645/08, propõem novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena ao oferecer aos professores a possibilidade de ressaltar em sala de aula uma educação étnica como constituinte e formadora da sociedade brasileira, enaltecendo, portanto, o pensamento, as ideias, a produção artística cultural como música, culinária, dança, religiões de matrizes africanas, tradições, mas como as ferramentas

que os professores podem utilizar em sala de aula são múltiplas, podem recorrer às pinturas, fotografias, produções cinematográficas ou artísticas como composições, ritmos, danças.

O ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, após a aprovação dessas leis, fez-se necessário para garantir, além da reparação social, uma ressignificação e valorização das matrizes étnicas que formam a diversidade cultural brasileira. No Brasil, são incontáveis os estudos que afirmam a presença de elementos culturais recriados em nosso contexto histórico, social e cultural, que tornaram a arte-educação uma possibilidade didática capaz de ensinar ao se fazer uso de mecanismos educacionais diferenciados e até então ausentes ou tímidos no currículo da escola básica, de forma que a educação étnica não desapareça mais permaneça, ao longo da história, de pé, presente e atuante na luta por representatividade, equidade, igualdade, justiça...acabando com o branqueamento ou morenidade de raça, um currículo branco, hétero e cristão que se nega a conceder sua cidadania.

As consequências do ideário da miscigenação e da democracia racial, no relacionamento entre negros, brancos implica no seguinte: se o negro, pela miscigenação deveria deixar de existir, diluindo-se na morenidade, não há porque considerá-lo como cidadão que, rebelado contra o racismo, reivindica a igualdade; o negro deverá desaparecer/diluir-se na futura metarraça e, desde já, o negro ou o afrodescendente pode ser tratado como invisível (Fonseca, 2006, p. 145).

A educação básica deve permitir aos alunos e professores a transversalidade do ensino etnicorracial, não só questionando a invisibilidade, mas propondo políticas e práticas educacionais capazes de projetar um “novo indivíduo negro, cuja presença e preocupação presente busquem ressignificar a história brasileira e, dentro dela, o negro que traça um outro rumo: eis o negro na história, nossa história” (Fonseca, 2006, p. 146). Essa história, impregnada pela cultura, pela arte-educação, pelo carimbó, representa uma fonte de inspiração inesgotável de possibilidades outras de ensino, de intervenção pedagógica, de fomento por uma cultura de paz, já que a arte sensibiliza e liberta do negacionismo que permeia a triste história da escravidão no Brasil, sempre auxiliando a concretização do objetivo proposto na Lei 10.639/2003, como consta no artigo 26-A §1º,

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Pode-se dizer que, no currículo tradicional, se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação, a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna

claro ao lembrar os inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais, de gênero e étnico. Isso mostra que, como processo, a construção da identidade não é estática, antes se modifica em função da convivência entre os sujeitos, a partir das relações sociais, culturais uma vez que, “a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes” (Gusmão, 2003, p. 91).

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros e as negras brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social (Gomes, 2007, p. 98).

Neste sentido, faz-se necessário ressoar o som do tambor da luta pela preservação dos valores culturais e sociais decorrentes da influência étnica na formação da sociedade brasileira, potencializando a participação da população afrodescendente no processo de desenvolvimento cultural, social, político e econômico da sociedade. Essas relações entre os indivíduos constituem-se em algo produzido por eles mesmos, pois na roda, na festa, na representatividade do carimbó acontece uma espécie de reencarnação da vida, um jogo espontâneo de faz de conta, que extrapola o imaginário, como se a memória do grupo fosse um acervo vivo de experiências a serem reinventadas e transmitidas a cada momento para serem revividas, identificadas e agregadas aos costumes, tradições e vivências, em um emaranhado de subjetivações étnicas capazes de imprimir, em quem dela se utiliza, identidades outras que as fortalecem, tornando o processo educacional mais humanizado e inclusivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança do carimbó desponta nesse artigo como um dispositivo de poder-liberdade que não condiciona, mas oferece possibilidades outras de transgressão dos limites educacionais tradicionais, um movimento de [DES]construção frenético que aguça o interesse pelo diferente frente às identidades manifestadas em uma educação etnicorracial em plena Amazônia, para além dos muros do discurso de ódio e intimidação. Esse aprendizado cultural, que desobedece,

contraria o discurso preconceituoso e enche de entusiasmo quem defende “uma política pós-identitária para a educação” (Louro, 2008, p. 9).

Esse exercício pedagógico, artístico e ancestral, voltado para a arte-educação precisa “contar outras histórias, incorporar outros saberes, outras narrativas, produzir outros significados e estabelecer outros problemas” (Paraíso, 2010, p. 12). Essa ancestralidade, essas manifestações culturais e coletivas, carregadas de significados múltiplos e profundamente arraigada em costumes e mitos, incorporam a identidade da Amazônia, uma poética, carregada de protestos e protagonismos históricos, que traz à tona um currículo poliétnico e multicultural impregnado por subjetivas revoltas, trata-se de uma aprendizagem que exalta conquistas históricas, elementos que fortalecem constantemente o desejo por justiça e reparação social.

Esse aspecto educacional engloba a arte-educação como uma linguagem dinâmica e cativante e solidifica, no imaginário de alunos e alunas, práticas e representações culturais, por mais que no “relacionamento com o social, tanto a identidade quanto a diferença estão sujeitas à relação de poder e isso produza uma convivência conflitante com o diferente” (Galúcio, 2019, p. 69), “cultura viva, em evolução, integrada e formadora de identidade” (Loureiro, 2001, p. 27), já que “escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história” (Louro, 2008, p. 28). Trata-se de uma resistência ancestral marcada pela malemolência étnica, que jamais deixará de acreditar em sua liberdade onde, permanecendo ligada à sua ancestralidade, resistiu, resiste e resistirá sempre.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

CASCUDO, L. C. **Civilização e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALÚCIO, Mateus dos Santos. **Movimentações de um currículo que dança: corpo, gênero e performatividade na educação**. Dissertação de mestrado. Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB. Programa de pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB. Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 189p. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade etnicorracial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. *In*: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

LIMA, Maria Batista. Identidades e africanidades: uma perspectiva para a educação. *In*: GOMES, Carlos Magno; ENNES, Marcelo Alario (Org.). **Identidades: teoria e prática**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura Amazônica: Uma poética do imaginário. **Obras reunidas: poesia I**. São Paulo. Escrituras Editora, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho - Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1ª Ed. 1ª reimp. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2008.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

O Carimbó é de todos. **Revista Amazônia Viva**. Belém-PA, n. 39. p. 38-45, nov. 2014. O Liberal; Cia Vale (Org).

PARAISO, Marlucy (Org.). **Pesquisas sobre Currículo e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. 1ª ed. Curitiba: Ed. CRV, 2010.

SALLES, Vicente e SALLES, Marena Isdebski. **Carimbó: trabalho e lazer do caboclo**. Revista Brasileira de Folclore, n. 9. Rio de Janeiro, set./dez. 1969.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará: Sob o regime da escravidão**. 2ª ed. Belém: Instituto de Artes do Pará, 1988.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Belém: PakaTatu, 2004.

SANTANA, Marise de. O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente. *In*: AMARALY JR, Aécio; BURITY, Joanildo de (Org). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectiva pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2007.

VANNUCCHI, A. **Cultura brasileira: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

VOLPATO, E. S. N. **Pesquisa bibliográfica em ciências biomédicas**. J. Pneumol., São Paulo, v. 26, n. 2, p. 77-80, mar./abr. 2000.

CAPÍTULO 6- O APORTE HISTÓRICO-RELIGIOSO DO CANDOMBLÉ NO ENFRENTAMENTO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Katya Cecília de Melo

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales*

Asunción – Paraguay

E-mail: katya.cmelo@escola.seduc.pa.gov.br.

Rosilene de Souza Lemos

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales*

Asunción – Paraguay

E-mail: rosilenelemos123@gmail.com

RESUMO: O presente artigo traz como problemática o aspecto histórico-religioso do candomblé, trata-se de um currículo afrodescendente de enfrentamento da intolerância religiosa, dispositivo que fortalece o processo de resistência e empoderamento dos adeptos do candomblé, tanto na esfera social, quanto cultural e política, uma vez que esse sentimento de ódio às diferenças, alimentado, na contemporaneidade, por discursos fascistas e xenofóbicos, representa um retrocesso histórico, uma caça às bruxas, ou melhor aos orixás, injustificado, que macula toda e qualquer tentativa política de reparação social no Brasil, falo de uma parte da sociedade imersa na memória da escravidão, um viés negacionista que desqualifica laços ancestrais de adeptos da religião de matriz africana, mesmo a liberdade de culto, sendo garantida pela CF-88. Esse estudo terá como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica e dialogará com decretos, leis, diretrizes e autores como Deleuze (1990), Prandi (2001), Celard (2008), Boccato (2006), Cintra (1985), Pereira (2013), Bobbio (1997), Sant'ana (2005), Bastide (1989), entre outros na tentativa de mostrar o Candomblé como uma cultura constitutiva de um povo, repleto de crenças, linguagens, hábitos, costumes, musicalidades, energia, identidade, ancestralidade, aspectos que, fortalecidos pelas políticas públicas de promoção racial promoveram modificações estruturais e históricos na luta contra a intolerância religiosa.

Palavras-chaves: Candomblé. Intolerância religiosa. Problemas sociais. História. Cultura.

SUMMARY: The present article brings as problematic the historical-religious aspect of candomblé, it is an afro-descendant curriculum of confrontation of religious intolerance, a device that strengthens the process of resistance and empowerment of candomblé followers, both in the social, cultural and political spheres, since this feeling of hatred of differences, fueled, in contemporary times, by fascist and xenophobic discourses, represents a historical setback, an unjustified witch hunt, or rather the orixás, which stains any and all political attempts at social reparation in the Brazil, I speak of a part of society immersed in the memory of slavery, a denialist bias that disqualifies ancestral ties of adherents of the religion of African origin, even freedom of worship, being guaranteed by CF-88. This study will have a bibliographical research as a methodological approach and will dialogue with decrees, laws, guidelines and authors such as Deleuze (1990), Prandi (2001), Celard (2008), Boccato (2006), Cintra (1985), Pereira (2013), Bobbio (1997), Sant'ana (2005), Bastide (1989), among others in an attempt to show Candomblé as a constitutive culture of a people, full of beliefs, languages, habits, customs, musicalities, energy, identity, ancestry, aspects that, strengthened by public policies of racial promotion, promoted structural and historical changes in the fight against religious intolerance

Keywords: Candomblé. Religious intolerance. Social problems. History. Culture.

1. INTRODUÇÃO

Uma casa sem Exu não é nada! Ele é uma entidade, o povo da rua que abre o caminho defende "nós" de arma e fogo, não vejo eles como diabo. Aqui ele é o guia não é um Orixá. Sem exu, "nós", não faz nada, é ele quem abriu os caminhos, dá dinheiro, arruma emprego, se você tem uma vida conjugal atribulada se faz um trabalho e ele leva a paz, resolve tudo. Ele leva a paz não tem como ser o diabo. O diabo não vai querer sua paz e nem ajudar a resolver os seus problemas.⁴

No decorrer dos estudos acadêmicos sempre vislumbramos possibilidades de análise científicas um pouco mais aprofundada, à luz desse esclarecimento temos a disciplina de sociologia como incentivadora dos estudos de fenômenos sociais e/ou culturais, entre eles destaco a cultura afrodescendente, que povoou o Brasil e enriqueceu povos inteiros com seus ritos, tradicionalidade, ancestralidade, energia, alegria (...). Embora de forma tímida por ainda estar trilhando passos da graduação, mas debruçada nas outras formações em relação à pesquisa acadêmica, foi possível constatar a possibilidade de desenvolver uma pesquisa para além da exigência do curso de graduação, visando compreender como simpatizante e religiosa que sou, a cultura religiosa do candomblé. Partindo dessa intencionalidade a pesquisa avançou em direção à religiosidade vivida no candomblé, seus ritos, seu surgimento e a intolerância religiosa seguida de violência que sofrem as pessoas que praticam a fé em uma religião de matriz africana.

Esse trabalho faz um panorama social e histórico sobre a origem dos povos que foram escravizados e trazidos para o Brasil por ocasião do tráfico negreiro e também sobre o Candomblé e sua origem em solo brasileiro, além de discorrer sobre o câncer⁵ da intolerância religiosa que seria uma questão ligada à demonização de um dos orixás do candomblé: Exu, examinando sob os olhares da religião e da ciência. Enquanto a religião conta a história do orixá e sua atuação no panteão africano as demais ciências discutem a demonização como processo de construção histórico-social da intolerância religiosa que recai sobre as religiões de matriz africana, partindo da discrepância que é cometida com o Orixá que parece ser a chave mestra desta questão em relação aos processos de construção do papel do diabo no Candomblé, buscando compreender a história da intolerância existente no país e as leis que visam entrar nesse cenário de guerra para combater a intolerância religiosa, assim como reforçar o direito de

⁴ Mãe de Santo Silvia de Souza Rodrigues (*Doné Jidoaie*), Nação *Jêjê savalù*, localizada na Rua Coronel Juvêncio Sarmento, 1506, Bairro Ponta Grossa, Distrito de Icoaraci, fundada em 2008 do terreiro *Funderê ny Vodum baba Jagum jidoaie*.

⁵ Optei por usar essa expressão para chamar a atenção quanto a dor e sofrimento causados aos que professam seu credo na religião de matriz africana.

livre expressão de culto como consta nas Leis 7.716/89 (Lei CAÓ) e 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da cultura Afro-brasileira na escola.

2. APROXIMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DA PESQUISA

A capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle se decide no uso de cada tentativa. (DELEUZE, 1990, p.239).

O uso de bibliografias em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida ou até mesmo a elaboração de outros projetos.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Outra justificativa para o uso de bibliografias em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, do antropológico, do histórico, do científico (...). A análise desses escritos e/ou documentos favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Essa metodologia de pesquisa é uma das etapas da investigação científica que requer tempo, dedicação e atenção por parte de quem resolve usá-la. Esse artigo tem a pretensão de buscar no conhecimento bibliográfico facilitar o caminho percorrido até a informação desejada. Conforme esclarece Boccato (2006),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto

apresentado na literatura científica. Para tanto é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

A pesquisa bibliográfica, portanto, é uma etapa fundamental para elaboração ou desenvolvimento de um estudo, artigo, tese ou dissertação. Essa etapa não pode ser aleatória, por esse motivo ela implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções atentos ao objeto de estudo, pois quando uma pesquisa bibliográfica é bem desenvolvida ela é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de inúmeros fenômenos. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos e sociológicos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos, convém, porém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, estudando-as e examinando-as cuidadosamente.

Fica assim claro que o levantamento bibliográfico é de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa. Todavia, essa metodologia requer do pesquisador uma reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, de forma tal que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar a produção científica.

Esse método de pesquisa, além de construir uma zona de visibilidade discursiva juntamente com uma minoria silenciada e que sofre com a intolerância religiosa, na busca por um mundo mais acolhedor das diferenças, procura reforçar as lutas e resistência sociais históricas que desejam encontrar, nos espaços de poder, um lugar onde suas diferenças étnicas sejam respeitadas e aceitas, isso significaria abrir caminhos em meio às contingências e determinações do mundo, com vistas à construção de uma convivência plural com o diferente. Essa luta ancestral consiste em romper com os paradigmas culturais e preconceitos estabelecidos, exercitando o estranhamento do olhar e, amadurecer sensibilidades no escutar,

ouvir, falar...cultuar, revigorando assim o desejo, a busca, o interesse pela leitura e atenção na escrita dos diferentes modos do outro viver a sua identidade, sua religiosidade, um exercício constante e inquietante, movido por estranhamentos, familiaridades e respeito étnico.

3. PANORAMA HISTÓRICO DO NEGRO E O PROCESSO DE ESCRAVIDÃO NO BRASIL COMO RESISTÊNCIA À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

A história do Brasil é marcada pelos séculos de escravidão, a mais triste condição em que um ser humano pode ser submetido, diante disso os negros africanos viram na fé em seus Òrìṣà (ancestrais) uma possibilidade de refazer os laços, manter e também refazer ou recriar suas tradições mesmo que estes fossem em termos simbólicos, pois suas famílias, com a escravidão, foram esfaceladas, “neste contexto os negros cultivaram a noção de família dentro do candomblé, pois dentro dos terreiros a identidade familiar foi recuperada tendo no pai de santo e mãe de santo suas figuras centrais.” (CINTRA, 1985, p. 37).

De acordo com Cintra (*Ibidem*), “o candomblé é uma herança cultural, religiosa e filosófica africana que foi adaptada às novas condições em que o novo mundo descoberto pelos europeus oferecia”. Os africanos mesmo trazidos à força de sua terra natal, não deixaram de trazer uma enorme riqueza cultural para o Brasil, contribuições estas que marcaram para sempre todos os setores da vida no novo mundo e o candomblé passou a ser uma das heranças e contribuições culturais deixada por nossos ancestrais.

As condições da escravidão impuseram ao povo africano, sequestrado de seu país para o Brasil, uma grande necessidade de [RE]alinhamento e [RE]adaptação às condições de sua nova realidade. Através de memórias de seus antepassados e ancestrais conseguiram, no Brasil, ressignificar sua própria vida, como também seus cultos. Vindo de diversas regiões da África estes homens e mulheres foram os responsáveis pela [RE]organização e [RE]adequação de uma forma de culto perante as condições que lhe foram impostas, nessa linha do tempo ou de dor e luto, entre África e Brasil, marcada por mais de 300 anos de regime escravocrata, os negros foram capturados e enviados das mais diversas áreas geográficas do continente africano para as suas novas moradas, um país recém descoberto por Portugal, cuja mão-de-obra indígena se mostrava insuficiente.

Segundo Pereira (2013), em relação à origem dos escravos, pode-se destacar dois grupos de etnia africana: os sudaneses e os bantos. Os primeiros de origem islâmica, em sua grande

maioria, tinham recebido influência da cultura árabe, de onde provém os negros Iorubás ou nagôs, jeje, mina, haussas, tapa, angolas, bornus eram os principais grupos étnicos que pertenciam aos sudaneses. Aos bantos pertenciam os angolas, os congos ou cabindas e os benguetas, mas a presença sudanesa era percebida de forma massiva ou mais abrangente na Bahia. Já no Rio de Janeiro e em Pernambuco, eles são produtos do imperialismo e do colonialismo, movimentos históricos responsáveis pela vinda de inúmeros escravos trazidos da costa ocidental para o Brasil até o final do século XVIII, quando o tráfico negreiro começou a trazer escravos oriundos dessa região. Incontáveis africanos, arrancados de sua pátria e, escravizados, entraram no Brasil até o século XIX, de acordo com Pereira (2013), foram “cerca” de 10 milhões de homens e mulheres:

Esse foi um dos maiores movimentos populacionais e a maior migração por mar da história, mesmo tendo ocorrido tamanha mortandade dentro dos navios negreiros, ocasionada por superlotação, péssimas condições de higiene e na alimentação. (PEREIRA, 2013 p. 185).

Antes do comércio feito pelos europeus, os povos africanos se organizavam em reinos independentes nos quais as crenças tinham uma profunda influência na organização social e a liderança era exercida pelos anciãos. As sociedades da África pré-colonial eram estruturadas tanto em ordem patrimonial quanto matrimonial. No continente africano também havia uma grande variedade de crenças religiosas, sendo tão diversas quanto as línguas e as etnias. Cada religião tinha seus próprios deuses e uma ritualística única, nas quais eram compostas de adorações, ritos, orações, sacrifícios que seguiam uma lógica própria.

Embora cada religião africana apresentasse suas particularidades, as religiões providas da África valorizavam as virtudes humanas como a tolerância, a hospitalidade, a paciência, a humanidade e o respeito aos anciãos, um costume ancestral muito marcante na cultura africana. Para esses cultos, tais valores humanitários contribuía para assegurar a harmonia social, fazendo oposição ao discurso do cristianismo e islamismo, os quais pregavam a necessidade de civilizar e catequizar o povo africano, assim como ensinar-lhes valores humanos outros.

Com o sincretismo religioso imposto pela igreja católica, os orixás femininos perdem suas características mais mundanas como a vaidade, a sexualidade e a agressividade para se tornarem criaturas santas doces, sensíveis e maternas. Essa transformação acontece de acordo com um padrão moral cristão e tais características são devidamente repassadas à Pomba gira,

que seria a dualidade de gênero, onde Exu, seria o masculino e a Pomba gira, o feminino, ambos representantes dessa força divina, as quais esbanjam sensualidade nas giras. Segundo Prandi (2001) os neopentecostais acreditam que a “um pacto firmado entre as entidades demoníacas para se apossar dos homens e os destruírem pela doença, pelo infortúnio e pela morte”.

A vinda dos negros que habitavam o continente africano para o Brasil durante o processo de escravização do ser humano de pele escura contribuiu para a formação do país e marcou drasticamente a vida desse povo até hoje, exemplo disso é a Fundação Palmares, que teve um negro negacionista como presidente, que vê a escravidão como um marco benéfico para os afrodescendentes. A cultura africana dos povos sudaneses e dos bantos deixou suas contribuições no comportamento, na fala, no jeito de dançar dos brasileiros entre outras coisas. Tal afirmação pode ser percebida na formação da língua brasileira, pois palavras como cachaça e samba são originárias do processo de função e aglutinação da língua africana com o português falado no brasileiro, derivados de elementos da cultura africana no Brasil.

Desta forma fica evidente o nível de discriminação e intolerância sofridos pelos seguidores das religiões de cunho africano nos espaços públicos principalmente quando o Estado está ausente ou as políticas de reparação social são ineficientes. As casas de culto também sofrem com as ações dos intolerantes, são apedrejadas, invadidas, destruídas, pichadas, acusadas de venda de substâncias tóxicas ou de manter menores em cárcere privado, ameaça de expulsão ou perseguição do proprietário do imóvel entre outros problemas que os sacerdotes e sacerdotisas passam para manter sua casa de santo aberta, uma luta histórica marcada pelos grilhões, pelourinho e chicotes.

[...] preconceito é uma opinião ou um conjunto de opiniões, às vezes até mesmo uma doutrina completa, que é acolhida acríticamente e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade de quem aceitamos as ordens sem discussão: "acríticamente" e "passivamente", na medida em que a aceitamos sem verificá-la, por inércia, respeito ou temor, e a aceitamos com tanta força que resiste a qualquer refutação racional, vale dizer, a qualquer refutação feita com base em argumentos racionais. Por isso se diz corretamente que o preconceito pertence à esfera do não racional, ao conjunto das crenças que não nascem do raciocínio e escapam de qualquer refutação fundada num raciocínio. (BOBBIO, 1997, p. 103).

É por meio do preconceito, que as atitudes de hostilidade se desenvolvem contra o povo negro e consequentemente contra os adeptos de religiões de matriz africana e afro-brasileiras, a partir de uma ideia preconcebida, que se instala a intolerância ao diferente. “Estes preconceitos, aos poucos, vão se transformando em posições diante da vida, ao se espalharem

nas relações interpessoais, carregando consigo outros subprodutos do modelo social vigente nas diferentes sociedades: os estereótipos e a discriminação” (SANT’ANA, 2005, p. 63).

Segundo Rocha (2012), a intolerância religiosa tem causado danos à dignidade da população afro-brasileira e aos brancos que praticam as religiões de matrizes africanas afetando sua autoestima, gerando medo e insegurança cultural, instabilidade de credo e traumas emocionais. Pelos laços entre os devotos e orixás serem tão estritos há um sofrimento enorme, pois não é fácil encobrir a fé quando sua prática se estende além dos muros do terreiro, uma relação tão íntima, que muitos aspectos da personalidade dos Orixás se assemelham com a personalidade dos seus filhos, trata-se de uma prática preconceituosa de danos irreparáveis para a história do candomblé.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre cantos e ritos de alegria e choro, o candomblé surge como forma de resistência ancestral e histórica ao manter as tradições que eram realizadas no continente africano, porém com aspecto brasileiro, pois a cultura africana foi sendo mesclada ao elemento indígena que já fazia parte da constituição do Brasil colonial. O candomblé é o modelo de culto adaptado às circunstâncias encontradas no Brasil. Essa nova organização foi consequência das condições adversas da escravidão que colocou em um mesmo território diversos grupos étnicos que cultuavam divindade distintas em diferentes localidades da África, mas por mais que houvesse ocorrido uma ruptura com o modelo imposto de conversão à fé dominante, os terreiros de candomblé foram durante perseguidos e proibidos até a década de 30 do século XX, de funcionar abertamente, sobreviveram clandestinamente e resistiram as invasões, destruições e perseguições.

O candomblé “possui individualidade própria, como se apenas guardasse restos de uma memória coletiva dilacerada pela distância” (BASTIDE, 1989, p. 398) e representa um espaço de resistência e luta. O terreiro torna-se o substitutivo da África que se perdeu pela distância, mas que passa a ser refeita através do culto aos Orixás, mesmo diante de um cenário social que valoriza a cultura europeia e nega a influência da cultura africana, é impossível negar tamanha riqueza da diversidade nos cultos africano e afro-brasileiro. Mesmo em condições desfavoráveis, estes conseguem sua ligação com o sagrado e ressignificar sua comunhão com a ancestralidade.

Embora a escola tenha responsabilidade de educar e garantir que a convivência social mantida através do respeito às diferenças mesmo com a homologação da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira, as escolas brasileiras e o corpo docente que ainda vivem os desdobramentos da intolerância religiosa no seu cotidiano possuem ainda um currículo insignificante, reduzido meramente ao dia da consciência negra. O Jornal O Liberal de 24/03/2019, fez uma matéria sobre a “fé imposta na sala de aula” mostrando que a maioria das escolas que oferece a disciplina de ensino religioso não respeita a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). São Declarações que perpetuam as atitudes que estimulam o preconceito, o racismo e a intolerância nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1989.

BOBBIO, Norberto. **Locke e o direito natural**. 2ª ed. Brasília: UnB, 1997.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CINTRA, Raimundo. **Candomblé e Umbanda: O desafio brasileiro**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Pourparlers 1972-1990**. Paris: Éditions de minuit, 1990.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; VISENTINI, Paulo Fagundes. **História Da África e dos Africanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PRANDI, Reginaldo. **Exu, de Mensageiro a Diabo Sincretismo Católico Demonização do Orixá Exu**. REVISTA USP, São Paulo, n.50. p. 46-63, junho/agosto 2001 Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/35275-41553-1-SM.pdf>. Acessado em 22 de abr. de 2023.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In.*: **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. cap.2 p.39-68.

CAPÍTULO 7- O CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Keila Maria Ferreira Silva Lisboa

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Igarapé-Açu/PA, Belém, Pará, Brasil

keila.lisboa@escola.seduc.pa.gov.br.

Dra. Maria Bárbara da Costa Cardoso

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Igarapé-Açu, Belém, Pará, Brasil.

barbara.costa@csfx.org.br

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do currículo de arte na educação básica como instrumento de alfabetização no ensino fundamental – anos iniciais. O ensino de arte nessa etapa da aprendizagem desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização. Ele transcende o simples aprendizado de técnicas artísticas, promovendo uma experiência de aprendizado integral que estimula a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a expressão individual. A alfabetização de alunos das séries iniciais não se limita apenas à aquisição de habilidades linguísticas, mas abrange também a compreensão e interpretação do mundo por meio de diferentes linguagens e sensações visuais. Nesse contexto, a arte atua como uma linguagem universal e multimodal, capaz de enriquecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças que desenvolvem a Comunicação Visual, a Criatividade e Imaginação, a Escuta e Interpretação, a Interdisciplinaridade, a Inclusão e o Respeito à Diversidade. Entre os benefícios que o componente curricular pode agregar em seu processo de produção de conhecimento estão: o cognitivo - por estimular a memória, atenção e habilidades de solução de problemas; o emocional - por proporcionar um espaço seguro para a expressão de sentimentos e emoções; o social - por promover a cooperação e o trabalho em grupo, em atividades artísticas e o cultural - por ampliar o repertório e valorização das manifestações artísticas locais e globais. Como instrumento de pesquisa será utilizado o método bibliográfico, por permitir um contato direto com pesquisas já desenvolvidas sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo de Arte. Educação Básica. Séries Iniciais. Alfabetização. Linguagens.

ABSTRACT: This article aims to discuss the importance of the art curriculum in basic education as a literacy tool in elementary school – early years. Teaching art at this stage of learning plays a fundamental role in the literacy process. It goes beyond the simple learning of artistic techniques, promoting a comprehensive learning experience that stimulates creativity, critical thinking, aesthetic sensitivity and individual expression. Literacy for students in the early years is not limited to the acquisition of linguistic skills, but also encompasses the understanding and interpretation of the world through different languages and visual sensations. In this context, art acts as a universal and multimodal language, capable of enriching the cognitive, emotional and social development of children who develop Visual Communication, Creativity and Imagination, Listening and Interpretation, Interdisciplinarity, Inclusion and Respect for Diversity. Among the benefits that the curricular component can add to the knowledge production process are: cognitive - by stimulating memory, attention and problem-solving skills; the emotional - by providing a safe space for the expression of feelings and emotions; the social - by promoting cooperation and group work, in artistic activities; and the cultural - by expanding the repertoire and appreciation of local and global artistic expressions. The bibliographic method will be used as a research instrument, as it allows direct contact with research already developed on the topic.

KEYWORDS: Art Curriculum. Basic Education. Initial Series. Literacy. Languages.

1. INTRODUÇÃO

Mesmo antes de saber escrever o homem se comunicou, se expressou e interpretou o mundo em que habitava pelas linguagens da arte.

(Nakajima, 2013, p. 46).

O presente estudo sobre “o currículo de arte na educação básica: um instrumento de alfabetização no ensino fundamental – anos iniciais”, tem como intuito apresentar uma análise acerca do componente curricular Arte para o ensino e aprendizagem, para isso traz como problema o seguinte questionamento: Quais contribuições o ensino de Arte proporciona aos alunos do ensino fundamental – anos iniciais? Para a BNCC, o ensino de arte favorece “a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania”, (Brasil, 2017, p. 193).

As discussões oriundas dessa vivência artística fortalece um processo educacional que possibilita uma aprendizagem prazerosa, significativa e carregada de empoderamento social, mesmo que precoce, propiciando “a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (*Ibidem*). Embora a disciplina não seja amplamente utilizada para a alfabetização, mas meramente como um recurso lúdico no contexto escolar, desconsiderando as demais possibilidades que seu currículo possui para esse fim. A metodologia de pesquisa utilizada na elaboração desse estudo será a bibliográfica, por auxiliar um contato direto com pesquisas já desenvolvidas sobre a temática.

Ao longo da história o ser humano sempre buscou meios de conhecer a si e o universo que o cerca e para isso criou formas e significados para isso, cada vez mais se aprimorando ao longo dos anos e formando as representações artísticas que se manifestam nos diversos espaços da sociedade mediante a dança, desenhos, teatro, pinturas, textos, dentre outras formas, de maneira organizada ou espontânea (Sette, Oliveira, 2016). Quando se projeta no currículo escolar a organização das manifestações artísticas, a escola ascende como um espaço primordial para isso, de modo que, essa ferramenta da consciência livre, consista em uma forma de leitura singular do universo que permeia o cotidiano de alunos e alunas possibilitando

o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os

processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (Brasil, 2017, p. 193).

Para Cepae (2016, p. 10), “diferentes povos ao longo da história comunicaram-se e comunicam-se, assim como produziram/produzem manifestações artísticas e culturais, sendo um dos mais importantes exercícios de formação da identidade e desenvolvimento da subjetividade”. Nesse sentido, entende-se a importância das expressões artísticas para a compreensão de culturas, atribuindo significado ao que se vive, lê e escreve. “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores”, (Brasil, 2017, p. 193).

Com isso se compreende o currículo de Arte em suas múltiplas formas e manifestações, como um instrumento que sempre fez parte da vida da humanidade e, historicamente a direcionou para a construção de uma identidade carregada de protagonismo, essa didática, em ambiente escolar, se revela como um fator primordial para o empoderamento cultural de alunos e alunas. Para Medeiros *et al* (2016) o uso das expressões artísticas no contexto escolar propicia não somente um contato com o âmbito cultural, mas apresenta-se como um recurso para auxiliar a aprendizagem dos alunos, bem como para o desenvolvimento da sua inteligência. Isso por sua vez, permite a construção de um ambiente saudável para a formação do educando e deve ser utilizado desde os primeiros anos de escolarização. Segundo a BNCC,

o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (Brasil, 2017, p. 193).

O componente curricular Arte na escola apresenta contribuições significativas para a formação dos educandos, por propiciar vivências e experimentações com recursos facilitadores da aprendizagem que instigam a reflexão sobre o próprio fazer artístico. Nesse entorno, elementos como a sensibilidade, a reflexão e a imaginação tornam-se fatores presentes nas experiências artísticas, acabando por tornar o ensino representativo das diferentes culturas, sociabilidades, especificidades e coletividades. Trata-se de uma fonte

de desenvolvimento cognitivo do aluno no contexto escolar, que pode ser direcionado para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizado de maneira lúdica, dinâmica e inclusiva.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para que a pesquisa bibliográfica seja realizada com sucesso, alguns passos podem ser seguidos com o objetivo de facilitar a dinâmica da pesquisa:

- ✓ Delimitação do tema;
- ✓ Levantamento e Fichamento das citações relevantes (pesquisas na internet para localização do material bibliográfico);
- ✓ Aprofundamento e Expansão da busca;
- ✓ Relação das fontes: primárias, secundárias e terciárias;
- ✓ Localização das fontes;
- ✓ Leitura e sumário;
- ✓ Escrita do trabalho.

Antes de iniciar o trabalho de uma pesquisa bibliográfica, Volpato (2000) recomenda que se tenha claro e definido o tema da pesquisa. Nesta fase, o pesquisador deve formular um título para o seu levantamento bibliográfico e identificar os termos que expressem o seu conteúdo. Definido o tema da pesquisa, o próximo passo é partir em busca do material bibliográfico que pode ser encontrado em três tipos diferentes de fontes informacionais: primárias, secundárias e terciárias. As fontes primárias contêm os trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez pelos autores. São as teses universitárias, livros, relatórios técnicos, artigos em revistas científicas, anais de congressos. Já as secundárias são trabalhos não originais que citam, revisam e interpretam trabalhos originais, artigos de revisão bibliográfica, tratados, enciclopédias e os artigos de divulgação. As fontes terciárias contêm índices de trabalhos primários e secundários, com ou sem resumo.

Em busca realizada na Scielo, pelo termo “pesquisa bibliográfica” no título, foram obtidos 10 resultados. Já na busca realizada na Spell, com o termo “bibliográfica”, que engloba as expressões “análise bibliográfica” e “pesquisa bibliográfica”, foram encontrados 40 resultados, e com o termo “bibliográfico”, que engloba expressões como “levantamento

bibliográfico”, “estudo bibliográfico”, “portfólio bibliográfico”, recuperou 16 resultados. Para Martins e Theóphilo (2016, p. 52), a pesquisa bibliográfica é uma

estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

Para Michel (2015), a pesquisa bibliográfica pode ser uma pesquisa em si ou apenas uma fase de uma pesquisa descritiva ou experimental, no que concorda com Martins e Theóphilo (2016). A autora, no entanto, acresce que a pesquisa bibliográfica se constitui no embasamento necessário e básico para a realização de estudos monográficos, ressaltando que o levantamento bibliográfico é a essência do estudo exploratório, devendo ser acompanhado de anotações, registros, notas de aulas, além de apontamentos que se relacionem com o tema de interesse, de forma a constituir-se numa memória importante para o registro e a redação do trabalho. A autora expõe, ainda, que a pesquisa bibliográfica em si dispensa a elaboração de hipóteses, mas destaca que ela pode ser orientada pela hipótese de pesquisa experimental.

Por sua vez, Gil (2017) concorda com Martins e Theóphilo (2016) ao argumentar que a pesquisa bibliográfica constitui uma etapa preliminar de praticamente toda a pesquisa acadêmica, e acrescenta que quase toda tese ou dissertação desenvolvida, atualmente, contém um capítulo ou seção dedicado à revisão bibliográfica, com o duplo propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como identificar o estágio atual do conhecimento de determinado tema.

O mesmo autor alerta que a pesquisa bibliográfica apresenta como vantagem o fato de que o pesquisador pode ter acesso a uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que ele poderia pesquisar diretamente, alertando, todavia, que os dados consultados podem conter erros, e que a pesquisa bibliográfica pode reproduzir ou mesmo ampliar esses erros se não houver um processo cuidadoso de verificação das fontes, na busca de incoerências e contradições.

Em algumas áreas do conhecimento, a maioria das pesquisas baseia-se, mormente, em fontes bibliográficas, assim como há pesquisas que refletem sobre o pensamento de

determinado autor ou dos diversos pontos de vista a respeito de um assunto específico (Gil, 2017). Também, são feitos fichamentos e anotações, que auxiliarão na redação final da pesquisa. Para Andrade (2010), as anotações devem ser feitas somente após a compreensão e apreensão das ideias contidas no texto, e compreendem resumos, análises, transcrições de trechos, interpretações, esquemas, ideias fundamentais expostas pelos autores, tipos de raciocínio, frases que concorrem para a redação da introdução ou da conclusão, palavras-chave ou mesmo, simplesmente, trechos grifados.

Essa metodologia consiste em um levantamento de referências sobre o assunto-objeto de pesquisa, devendo-se atentar para a cobertura, a qualidade e a relevância das referências. A cobertura deve ser ampla, contemplando trabalhos recentes e antigos, nacionais e internacionais. A qualidade diz respeito às fontes consultadas, de modo que artigos de periódicos devem prevalecer sobre artigos de anais de eventos; que teses prevaleçam sobre dissertações e monografias de graduação ou especialização; e que livros técnicos prevaleçam sobre os didáticos, embora essas orientações possam ser flexibilizadas em função dos temas estudados. A relevância deriva da necessidade de não se deixar de fora nenhuma referência relevante, tampouco incluir referências que não o sejam.

De posse desse conjunto inicial de referências, deve-se proceder a uma pré-leitura, que eliminará obras que não condizem com o objetivo do estudo. As obras restantes passarão pela fase de leitura seletiva, que eliminará as referências que não contenham informação útil para a pesquisa. Por fim, procede-se a leitura crítica, feita em profundidade, para separar aquilo que é indispensável daquilo que é complementar ou desnecessário.

As pesquisas bibliográficas assumem dois formatos principais: capítulo ou artigo completo. Quando a pesquisa bibliográfica é realizada com o propósito de fundamentar uma pesquisa empírica, normalmente, ela é apresentada como um capítulo chamado “revisão de literatura”, “fundamentação teórica” ou “referencial teórico”. Quando a pesquisa bibliográfica é realizada com o propósito em si mesma, ela assume o formato de um artigo empírico, sendo composta, geralmente, por seções de introdução, que pode ou não conter hipóteses, revisão de literatura, metodologia, resultados e conclusões.

A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico decisivo porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento

metodológico complementar. O estudo bibliográfico instiga os estudantes, professores e pesquisadores à reflexão, uma vez que utilizam a pesquisa bibliográfica como método investigativo para o desenvolvimento de seus objetos de estudo e problematização das suas hipóteses.

3. O CURRÍCULO DE ARTE E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. (Brasil, 2017, p. 199).

Para Oliveira (2011), a escola, como espaço formador em seus múltiplos aspectos, evidencia, por meio da escolarização, a universalização do conhecimento em seus diversos contextos sociais e formas de manifestação, porém para ter acesso a esse mundo pluricultural, o currículo precisa estar atrelado à realidade do público alvo, bem como o papel social que a escola assume, pois é no alfabetizar que se garanta os meios e formas para alunos e alunas se tornarem coadjuvantes de sua própria história, mentes críticas em uma sociedade que os testará a todo e qualquer momento. Para Medeiros *et al* (2016), esse processo de alfabetização consiste em uma forma de acesso ao universo letrado que possui um leque de contextos e significados os quais direcionam educandos para a aquisição da linguagem escrita, fundamental na sociedade letrada, uma vez que,

Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (Soares, 2004, p. 33).

Com isso, pode-se perceber que a alfabetização consiste em um meio pelo qual se possibilita aos educandos contato com o mundo das palavras, possibilitando meios e condições para que se consiga ler e escrever, uma luta diária pelo acesso à cidadania, à identidade

individual e coletiva por uma sociedade mais democrática. Quando se pensa na alfabetização de crianças das séries iniciais, se deve partir da compreensão que esse educando é um sujeito lúdico, recreativo e que precisa de contato, tanto visual quanto tátil, para que consiga compreender e apreender o que o/a professor/a está transmitindo, afim de desenvolver habilidades e competência como a atenção e a interação social, essenciais no processo de ensino e aprendizagem, segundo a BNCC,

constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (Brasil, 2017, p. 193).

Nesse cenário, que começou na era das cavernas com as primeiras pinturas, a arte emerge como um dispositivo de possibilidade pedagógica para que o/a professor/a associe as dimensões do conhecimento a fatores indissociáveis na alfabetização e letramento de alunos. Para esse fim são necessários meios pelos quais esse educando irá caminhar junto com a escola, afim de que esse currículo artístico flua em espaço escolar e que elementos como fábulas, vídeos, letras, pinturas, desenhos, recortes, filmes, músicas, dentre outros recursos também estejam presentes durante o processo de decodificação linguística. Para a BNCC, as abordagens em linguagens precisa articular

seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. As dimensões são:

- **Criação**⁶: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

⁶ Grifo nosso.

- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (Brasil, 2017, p. 194-195).

Aspectos que buscam auxiliar na dinâmica do ensino em arte, dinamizando o processo de aquisição de saberes através de um currículo multiculturalizado. São conhecimentos e experiências artísticas constituídos por aspectos verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, características de um cotidiano pessoal e escolar desses alunos que fazem toda a diferença no ato de ensinar, uma natureza viva, carregada de experiências e subjetividades indissociável de cada educando, não é de hoje que

o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral (Brasil, 2017, p. 196-197).

Para Snyders (2001) esse aspecto artístico trabalha com diversos elementos e características inerentes ao ser humano como a emoção e a criatividade. Isso por sua vez, torna-se propício ao espaço escolar, uma vez que a prática pedagógica em ambiente escolar, no processo de alfabetização, parte da ação organizada e planejada para que o aluno possa desenvolver a sua imaginação enquanto coadjuvante de seu processo educacional. Para isso

ocorra torna-se necessário que o professor planeje as suas aulas direcionando sua intencionalidade de maneira objetiva e clara diante do conteúdo escolhido e da expressão artística a ser utilizada para que o aluno consiga evoluir no processo de leitura, interpretação e escrita, uma vez que, para Libâneo,

o planejamento consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária a tomada de decisões. (Libâneo, 2001, p. 123).

O pensamento apresentado por Libâneo (*idem*) enfatiza a necessidade de que o/a professor/a compreenda o planejamento como uma ação pertencente a prática pedagógica. Quando se trata especificamente da alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, a apresentação de metodologias diferenciadas com o uso das expressões artísticas de maneira planejada e com fins educacionais. Com isso, o currículo de arte passa a permitir aos alunos impressões imediatas sobre a dinâmica educacional, oferecendo formas de representar a si mesmo e o objeto de maneira criativa e interativa, “é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas”, (Brasil, 2017, p. 197).

Frente a esse rico universo cultural de possibilidades outras, manifestadas nas diversas formas de expressões artísticas do corpo que fala pela dança e revela esse currículo desobediente, torna-se necessário um olhar atento, sensível, acolhedor e confiante para aqueles que fazem fugir os processos regulatórios ao corpo, criando novas formas de linguagens, de perspectivas educacionais, de personagens, de saberes. (Galúcio, 2019, p. 97).

Nesse processo o/a professor/a pode associar à linguagem, recursos como as Artes visuais, Dança, Música e Teatro para representar as letras e associações outras, enveredando por técnicas que tornam a aprendizagem significativa e carregada de afetos e afetações, já que, sendo a arte uma linguagem pluricultural, compreende-se seu poder da liberação/libertação do aluno das impressões imediatas sobre o objeto, oferecendo-lhe a possibilidade de representar para si mesma, algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Para a BNCC,

as **Artes visuais**⁷ são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas.

A **Dança** se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas.

A **Música** é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

O **Teatro** instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (Brasil, 2017, p. 195-196).

A Arte leva em conta “o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance” (Brasil, 2017, p. 196). Reitera-se que, “com a ajuda dessa linguagem, o aluno obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites (Vigotski, 1998, p. 122). Um “trabalho educativo que atua onde o aluno ainda não atingiu, mas que é possível e acessível (Sette; Oliveira, 2016, p. 14), “esse

⁷ Grifo nosso.

aspecto performativo capaz de ensinar potencializa experiências que oportunizam o encontro” (Galúcio, 2019, p. 103).

O currículo de arte, no espaço escolar, não tem como objetivo formar artistas, mas desenvolver nos alunos possibilidades e sensibilidade para compreender além dos conteúdos ministrados, as diversas formas de percepção social. O ensino de Arte apresenta/representa contribuições significativas para a alfabetização de alunos do ensino fundamental – séries iniciais, uma vez que, possibilita um espaço de exploração sensorial carregado de significados e representações, já que o componente curricular de Arte deve garantir, aos alunos, o desenvolvimento de suas competências específicas (Brasil, 2017, p. 198), são elas.

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Ao utilizar-se do currículo de arte para alfabetizar, o/a professor/a pode desprender-se da mera decodificação mecânica que durante muitos anos foram aplicados e que apenas se embasava na repetição de letras e sons, que muitas vezes não fazia significado para os alunos e tão pouco despertava o interesse pela aprendizagem. O desafio é apresentar por meio da

linguagem artística meios de transformar a realidade e apresentar possibilidades outras dos alunos serem inseridos no mundo da leitura e da escrita (Medeiros *et al*, 2016), para isso

atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas. (Brasil, 2017, p. 196).

O ensino de arte na escola pretende formar conhecedores, fruidores, decodificadores artísticos, mentes críticas de um sistema educacional desafiador (Barbosa, 2007), uma vez que “os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação” (Brasil, 2017, p. 197). A escola e os poderes públicos, por sua vez, devem fomentar cada vez mais a utilização da linguagem artística como ferramenta de alfabetização, letramento e empoderamento social de educandos em qualquer etapa da aprendizagem, mediante a exploração de seu componente curricular e reconhecimento socioeducacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo demonstra à sociedade as vivências e experiências sensitivas que alunos experimentam através do componente curricular arte e suas múltiplas formas linguísticas mediante o contato com o mundo da imaginação, criatividade e emoções. Esse/Esta educando/a não somente apreende os conteúdos ministrados em espaço escolar pelo/pela professor/a, mas consegue estabelecer vínculos com sua historicidade cotidiana através de uma aprendizagem significativa e carregada de afetos e afetações múltiplas, possibilidades outras onde o/a aluno/a desenvolve noções de liberdade através de atividades que contemplam a dança, música, pintura, teatro e a linguagem verbal e escrita, expressão de sua “natureza vivencial, experiencial e subjetiva” (Brasil, 2017, p. 195).

Essa escrita realizada durante a pesquisa bibliográfica deixa visível a necessidade do/da professor/a de arte do ensino fundamental – anos iniciais, buscar possibilitar aos alunos o contato com atividades que permeiem a linguagem artística, reconhecendo suas contribuições

socioculturais, rompendo com a visão unilateral de mundo e possibilite a inserção, no mundo crítico-reflexivo, carregado de simbologias e [RE]significações frenéticas, desse/dessa educando/a.

A arte é fundamental na alfabetização dos alunos, essa utilização linguística e artística impregnada de vivências ora individuais ora coletivas, são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos. É relevante ressaltar a necessidade dos espaços escolares reconhecerem e valorizarem as possibilidades de alfabetização dos alunos através das Artes visuais, da dança, da música e do teatro, para tanto “é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas” (Brasil, 2017, p. 196).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CEPAE. **Alfabetização e letramento por meio da arte: uma leitura singular do mundo**. Ituiutaba-MG, 2016.

GALÚCIO, Mateus dos Santos. **Movimentações de um currículo que dança: corpo, gênero e performatividade na educação**. Dissertação de mestrado. Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB. Programa de pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB. Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 189p. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. 3ª ed. – Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MEDEIROS, Daniella Alves *et al.* **Alfabetização e Letramento por meio da Arte: uma apresentação do cenário educacional**. 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Ouro Preto, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, Martha Koh de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 2011.

SETTE, Suely Aparecida; OLIVEIRA, Lucilene. **Alfabetização, Letramento e Arte: Uma Realidade Possível a todos**. PED UEL, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uem_suelyaparecidasette.pdf> Acesso em 13 de dez. de 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, v. 5, n. 25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de dez. 2024. Letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Trad. Vinicius Eduardo A São Paulo: Centauro, 2001.

NAKAJIMA, Patrícia. A importância da arte para a alfabetização e para o professor alfabetizador. **Diálogos Educacionais em revista**, Campo Grande, MS, v. 4, n. 1, p. 45-60, jun. 2013. Disponível em: <http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view/75/121>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLPATO, E. S. N. **Pesquisa bibliográfica em ciências biomédicas**. J. Pneumol., São Paulo, v. 26, n. 2, p. 77-80, mar./abr. 2000.

CAPÍTULO 8- TEA NAS ESCOLAS: DESAFIOS E PRÁTICAS POSSÍVEIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS

Aldenize Mota da Silva Viana

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Igarapé-Açú,
Belém, Pará, Brasil

aldenize_mota@yahoo.com

Dra. Maria Bárbara da Costa Cardoso

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Igarapé-Açú,
Belém, Pará, Brasil.

barbara.costa@csfx.org.br

Resumo: Essa escrita aborda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares. Tem como objetivo estudar os processos e a educação inclusiva no Brasil, realizando um levantamento histórico detalhado dos avanços na legislação inclusiva, buscando compreender as características dos alunos autistas, suas dificuldades de aprendizagem e as adaptações necessárias para seu desenvolvimento pleno, democrático e inclusivo, através da articulação de práticas pedagógicas inovadoras, eficazes, diferenciadas e personalizadas. São analisados os desafios enfrentados pelos professores e a necessidade de formação contínua e especializada, além de implementação de estratégias inclusivas, além da interação entre família, escola e sociedade, ressaltando a importância da colaboração entre. Para esse estudo foram escolhidas as pesquisas bibliográfica, de campo e documental, por permitirem um contato maior do pesquisador com temas relacionados ao objeto de estudo. A conclusão que se chega é que a inclusão de alunos com TEA, embora contextualizada dentro do marco legal brasileiro, enfatizando as leis e políticas públicas que garantem o direito à educação inclusiva, ainda há muito o que se fazer. É necessário contribuir para uma compreensão mais profunda e crítica da inclusão escolar e propor soluções práticas para os desafios existentes.

Palavras-chave: Ensino regular, Inclusão, TEA, Legislação, Educação.

1. Introdução

Esta pesquisa trata as reflexões sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas de ensino regular no Brasil, oferecendo um breve relato histórico sobre a trajetória da educação de pessoas com autismo, compreendendo suas características e destacando os avanços na história do autismo e da inclusão nas escolas brasileiras. Além disso, analisa os desafios atuais e propõe possíveis práticas que os educadores podem adotar para promover uma inclusão de qualidade. As estratégias de ação do professor em sala de aula com alunos com autismo devem basear-se em sua formação, sensibilidades e experiências, garantindo o que a lei assegura: uma inclusão efetiva e de qualidade.

O objetivo desta pesquisa é discutir o TEA de forma clara e acessível, analisando a educação e seus desafios em relação a este público. Pretende-se identificar e examinar as estratégias utilizadas por professores em sala de aula, seus métodos de ensino para crianças com TEA e as principais dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem desses alunos. A reflexão sobre a temática levantou a seguinte problemática: Quais são os principais avanços e desafios para a educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas? A educação especial é realmente inclusiva na maioria das escolas brasileiras?

A importância desta pesquisa é justificada pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/12. O Art. 1º, §2º dessa lei, também conhecida como Lei Berenice Piana, estabelece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). As pessoas com autismo enfrentam diariamente rótulos preconceituosos e a falta de profissionais capacitados no ensino regular.

A metodologia deste estudo é baseada em uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, apresentando uma revisão de literatura. A principal técnica de coleta de dados será a utilização de livros e artigos encontrados em plataformas digitais como o Google Acadêmico. Reconhece-se que, embora já tenham sido feitos progressos na inclusão de pessoas com autismo na educação, é necessário garantir qualidade e continuidade nesse processo.

Portanto, a pesquisa se delimitará a estudar trabalhos publicados, realizando uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo sobre o autismo na educação regular. Isso requer uma mudança nas práticas das instituições de ensino e a preparação adequada dos profissionais para trabalhar com esse público, sendo um dever dos governantes. A escolha deste tema se justifica pela necessidade de transmitir conhecimento e informações sobre o TEA e suas características, auxiliando os profissionais da educação a desenvolver melhores relações com os alunos. Os professores devem reconhecer que as crianças com necessidades educativas especiais, apesar de suas deficiências, devem ser incluídas em um rico processo de aprendizagem, exigindo que os educadores busquem novas estratégias de ensino.

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado por desvios qualitativos na comunicação, interação social e dificuldades cognitivas. Uma pessoa com TEA tem graves dificuldades de desenvolvimento, especialmente relacionadas à comunicação e interação social. No entanto, em alguns casos, podem apresentar habilidades excepcionais em áreas como educação, esportes, música, memória, entre outras. A inclusão é um componente fundamental do desenvolvimento do sistema educacional, dada sua complexidade e amplitude,

pois uma pessoa com necessidades educacionais especiais representa sempre um desafio para o ambiente escolar (Brasil, 1996, Art. 59).

Na educação inclusiva, o processo de inserção de pessoas com necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus níveis, deve adaptar-se aos seus estudantes, visando sempre a inserção na sociedade. As políticas estabelecem a "igualdade de oportunidades" e a "neutralização" das diferenças, promovendo a vida no "mundo da diversidade cultural" sem discriminação ou desigualdades.

Apesar das discussões sobre inclusão e a inserção de alunos com TEA, observa-se que, na prática, isso nem sempre ocorre de maneira plena. Portanto, esta pesquisa é fundamental, pois é necessário falar sobre inclusão, estudar a inclusão, formar mais professores voltados para a inclusão e, acima de tudo, implementar a inclusão.

2. Fundamentação teórica

Atualmente, é imprescindível a discussão sobre a importância da inclusão de crianças com autismo na escola regular, bem como as estratégias necessárias para capacitá-las e promover seu desenvolvimento. As experiências escolares têm impacto significativo no desenvolvimento cognitivo desses alunos. O acesso à educação é um direito assegurado a todas as crianças, conforme estipulado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. O artigo 53 desta lei afirma que crianças e adolescentes têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, garantindo-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e acesso à escola pública gratuita próxima de sua residência, assegurando-se vagas no mesmo estabelecimento para irmãos na mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 4º, parágrafo III, estabelece que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A inclusão escolar visa desenvolver habilidades básicas de comunicação e autonomia dos alunos, além de possibilitar intervenções teóricas e análises mais aprofundadas sobre o autismo. É crucial fornecer educação de qualidade a todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências, sem exclusão por causa das necessidades específicas que possuem. A educação é

um direito universal, e não um privilégio reservado a alguns, independentemente de suas habilidades potenciais.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considera a pessoa com autismo como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Assim, crianças com autismo, que apresentam dificuldades de interação social e comunicação desde a primeira infância, necessitam de diagnóstico cuidadoso e acompanhamento contínuo de profissionais especializados (Brasil, 2012). O artigo 208 da CF-88, estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos e afirma que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial, a qual, em termos de inclusão escolar, propunha a “integração instrucional”. Este processo permitia que crianças com deficiência participassem do sistema regular de ensino somente se se adaptassem aos padrões considerados "normais", o que excluía muitos alunos com deficiência do ensino regular e os direcionava para a Educação Especial (Brasil, 1994). A aprovação da LDB em 1996, representou um avanço significativo.

Em seu capítulo específico sobre Educação Especial, assegura a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades dos alunos de Educação Especial, também aborda a formação de professores, currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades de crianças com deficiências e altas habilidades (Brasil, 1996). Em 1999, entrou em vigor o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolidando normas de proteção. O artigo 2º do decreto assegura às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, incluindo o direito à educação, saúde e trabalho (Brasil, 1989).

O autismo é caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamento. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que inclui o transtorno autista, a Síndrome de Rett, o Transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Estima-se que 1% da população mundial seja diagnosticada com TEA. Nos Estados Unidos, a prevalência é de uma em cada 68 crianças de oito anos. Dados do CDC

(*Center of Diseases Control and Prevention*), órgão vinculado ao governo dos Estados Unidos, indicam que existe um caso de autismo a cada 110 pessoas.

Assim, no Brasil, com aproximadamente 200 milhões de habitantes, estima-se que haja cerca de 2 milhões de autistas (Gomes, 2020). Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais (DSM-IV-R) utilizado por Ozonoff, as perturbações do Espectro do Autismo envolvem limitações nas relações sociais, na comunicação verbal e não verbal, e na variedade dos interesses e comportamentos. Existem cinco diagnósticos específicos dentro do espectro: perturbação autística, perturbação de Asperger, perturbação de Rett, perturbação desintegrativa da infância e perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (Ozonoff *et al.*, 2003).

Para que uma criança autista desenvolva suas habilidades e aprendizagem na sociedade, é essencial sua inserção na escola. No entanto, a formação inadequada de muitos professores pode comprometer o atendimento a esses alunos, muitas vezes ficando a responsabilidade para os profissionais das salas de atendimento educacional especializado. Embora os alunos com autismo não sejam incapazes de aprender, eles respondem de maneira peculiar aos estímulos, o que pode resultar em comportamentos diferenciados, que podem ser tanto fontes de angústia quanto de descobertas, dependendo do apoio recebido (Cunha, 2014).

Em algumas instituições de ensino, a falta de preparo do acompanhante especializado está em desacordo com a legislação brasileira, como a Lei nº 9.394/96 (LDB) e BNCC (2017), documentos que regulamentam a necessidade de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades dos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A incidência de autismo é maior no sexo masculino, sendo quatro a cinco vezes mais prevalente em meninos do que em meninas. Estudos epidemiológicos indicam uma prevalência de autismo entre 2 a 16 casos por 10 mil crianças. No Brasil, estima-se que existam cerca de 600 mil pessoas com autismo (Leite; Abrão, 2015).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar regular é um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes metas da educação contemporânea. Esta inclusão não só assegura o direito fundamental à educação, mas também contribui para o desenvolvimento integral desses alunos, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar de grandes avanços nesse quesito, novos desdobramentos se firmam no que diz respeito ao trato pedagógico na rede regular de ensino para atendimento de pessoas

com necessidades especiais na dinâmica escolar visando superar as limitações que ainda se apresentam como desafios para o processo de inclusão (Rosa, 2021, p. 20).

Para que a inclusão escolar de alunos com TEA seja efetiva, é imprescindível a implementação rigorosa das políticas públicas e da legislação vigente. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e outras normas que garantem os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser cumpridas integralmente. É necessário uma fiscalização contínua e um compromisso do poder público em fornecer os recursos necessários para a concretização desses direitos (Brasil, 2015). O grande desafio da educação, reside nas peculiaridades de suas características, que geram incertezas no processo de ensino-aprendizagem das atividades propostas e suas potencialidades para o alcance do êxito do aluno (Rosa, 2021, p. 41).

A discussão constante e a revisão das leis são essenciais para garantir que os direitos das pessoas com TEA sejam respeitados e que as lacunas existentes na legislação sejam preenchidas. A criação de novas leis e a atualização das existentes, com a inclusão de diretrizes claras sobre a formação de professores, a estruturação das escolas são passos fundamentais para a construção de um sistema educacional inclusivo. A lei 12.764/12, conhecida como Lei do Autismo, é resultado das conquistas de Berenice Piana, mãe de um autista que enfrentou muitas dificuldades e sofreu preconceito ao tentar integrar seus filhos ao ambiente escolar. O Art. 2º da lei estabelece que as pessoas com transtornos do espectro autista devem ser incluídas no currículo escolar regular e têm direito a acompanhamento especializado em casos de necessidades especiais comprovadas (Brasil, 2012).

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que ocorra aprendizagem significativa, o que implica uma revisão dos conceitos tradicionais de currículo. Alguns especialistas argumentam que o currículo não deve se limitar às experiências acadêmicas, mas deve abranger todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, sejam eles com ou sem necessidades especiais. As atividades de vida diária, podem constituir parte do currículo e, em alguns casos, ser o conteúdo principal a ser ensinado (Ropoli, 2010). A inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares é benéfica tanto para os próprios alunos com necessidades educacionais especiais quanto para os alunos considerados típicos e para o corpo docente e administrativo da escola. A inclusão promove uma corrente de solidariedade e igualdade, ajudando a desenvolver atitudes positivas em relação à diversidade em sociedade.

O suporte fornecido pelo profissional especializado na AEE é essencial para proporcionar subsídios pedagógicos acessíveis a todos os alunos da educação especial, incluindo aqueles com autismo. Esse atendimento especializado é fundamental para garantir

que os alunos com autismo recebam o apoio necessário para seu desenvolvimento integral e inclusão efetiva no ambiente escolar (Brasil, 1996).

Os professores mediadores, que têm em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais como os autistas, precisam estar familiarizados com métodos pedagógicos e psicológicos para dar suporte adequado a qualquer eventualidade que esses alunos possam enfrentar. A colaboração entre a família e a escola é crucial para que o profissional não se sinta isolado e para maximizar os ganhos no aprendizado das crianças autistas (Rosa, 2021). O suporte pedagógico deve ser abrangente, incluindo desde a formação continuada dos professores até a disponibilização de recursos tecnológicos assistivos (*Ibidem*).

Incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de conscientização de valores e a aceitação não existem é aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos em uma valorização do ser enquanto semelhante com igualdade de direitos e oportunidades e mais do que desenvolver comportamentos é uma questão de conscientização e de atitudes (Cavaco, 2014, p. 31).

Silva (2012) destaca que, para crianças com autismo clássico, caracterizadas por maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, há uma clara necessidade de atenção individualizada. Essas crianças, que muitas vezes apresentam atrasos mentais, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças, necessitando de estratégias educacionais especializadas e individualizadas (Silva, 2012). Valle e Maia (2010) descrevem a adaptação curricular como um conjunto de modificações nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às dificuldades individuais dos alunos.

A inclusão não apenas assegura o direito fundamental à educação, mas também contribui para o desenvolvimento integral desses alunos, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. Para que a inclusão escolar de alunos com TEA seja efetiva, é imprescindível a implementação rigorosa das políticas públicas e da legislação vigente, bem como um compromisso coletivo que envolva governo, escolas, famílias e a sociedade em geral. Somente através de esforços coordenados e contínuos será possível superar os desafios e garantir que cada aluno, independentemente de suas características, tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. A regulamentação dessas leis tem contribuído para uma abordagem mais humanizada, voltada para atender às necessidades das pessoas com deficiências de maneira inclusiva e eficaz.

3. Metodologia

A pesquisa científica é um leque de possibilidades e informações, sua utilização possibilita enveredar o entendimento dos objetos estudados para uma contextualização. Nessa intenção, a utilização de uma metodologia adequada torna-se extremamente importante, já que dará o norte do empenho epistemológico, para esse estudo foram escolhidas a pesquisa bibliográfica, de campo e documental por permitirem um contato maior do pesquisador com temas relacionados ao objeto foco do estudo, uma vez que a análise dessas fontes favorece a observação da investigação, agregando, em seu percurso metodológico indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008, p. 295).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Essas metodologias se justificam pelos inúmeros estudos desenvolvidos, trata-se de um rigor acadêmico da investigação científica que requer tempo, dedicação e atenção por parte de quem resolve empreendê-las. Esse projeto tese tem a intenção de buscar no conhecimento adquirido através dessas fontes o caminho percorrido até a informação desejada, uma vez que,

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (Bocato, 2006, p. 266).

Para Gil (1999, p. 43), a principal vantagem de um estudo reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de inúmeros fenômenos pouco explorados, “tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fenômenos passados se não com base em dados bibliográficos, convém, porém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições. Todavia, essa metodologia requer do pesquisador uma reflexão crítica acerca dos

assuntos estudados, de forma tal que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar a produção científica.

Já a Pesquisa de Campo, traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos. Nisso consiste essa metodologia de pesquisa, visto que, os fenômenos que constitui o cotidiano, são impregnados de complexidades outras que dinamizam a vida social, fazendo dela uma rede de experiência dialética que desafia qualquer escrita, por mais criteriosa que possa se apresentar. Por ser tratar de cotidianos, a pesquisa jamais deverá ser isolada, mas instigada e carregada de processos de investigação, visando tornar conhecido o desconhecido, ao enfrentar os limites encontrados pelo rigor acadêmico, no percurso traçado pelo pesquisador na natureza, na sociedade, no currículo e vida docente, o que confere à escrita aspectos teóricos e práticos da vida social e natural que certamente auxiliará na caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico desse estudo.

Já a pesquisa documental visa extrair do documento sentidos, significados, soluções de problemas, resoluções de objetivos, de modo geral, conhecimentos alinhados à execução, resolução e desenvolvimento de uma pesquisa. Os achados, proporcionado pela pesquisa documental, funcionam como fontes repletas de indícios e informações, possibilitando o entendimento acerca das diversas dimensões e aspectos da vida em sociedade, uma vez que “o documento é a matéria-prima” do pesquisador (Amâncio *et al.*, 2010, p. 35). Nesse sentido, o pesquisador deve questioná-lo e estabelecer as relações epistemológicas que esse achado proporciona. Para Silva *et al.* (2009, p. 4556), os documentos achados mostram “o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”. Para Amâncio *et al.* (2010, p. 41), o pesquisador deve, pautado nos achados, sempre analisar, selecionar e elaborar hipóteses, para só então, realizar comparações e decidir se a fonte merece crédito ou não quanto à pesquisa proposta, já que essa metodologia busca compreender um fenômeno em seu ambiente natural.

Para Bravo (1991), as experiências humanas materializam-se nos documentos e é através destes que determinadas sociedades – complexas em suas essências e aspectos sociais, podem ser explicadas, evidenciando suas maneiras de viver, formas de agir, ideias e modos de pensar, o que permite uma ressignificação do que é apresentado ao pesquisador, independentemente do tipo de fonte, os arquivos digitais podem e, devem, receber um

tratamento científico analítico, são arquivos digitais que podem ser classificados como documentos prontos para análise.

Essas fontes documentais mostram que, a pesquisa documental, auxilia no entendimento histórico, cultural e científico de uma comunidade e/ou de um fenômeno (social ou natural), esclarecendo ou levantando mais dúvidas sobre fatos do passado. Para Godoy (1995, p. 21) “a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”. Já para Silva *et al.* (2009, p. 4558) ratifica que deve haver, em meio à execução deste tipo de estudo, uma interação direta entre o pesquisador, a delimitação de seu estudo e a pesquisa documental assumindo, deste modo, que a pesquisa documental possa “ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico”.

Assim, mais do que um estudo sobre pessoas, grupos, escolas, o desenvolvimento de um estudo bibliográfico, com pesquisa de campo e auxílio de documentos dará, a essa pesquisa, uma vasta possibilidade quanto à produção científica ora observadas ora aprendidas pela imersão do pesquisador no campo de estudo, o que lhe propiciará descobrir a maneira de viver e as experiências dos indivíduos, frente os mecanismos educacionais empregados nas ações didáticas e educativas no *locus* do estudo.

4. Resultados

A escola inclusiva vai além de práticas sociais que tentam incluir a participação da criança nas atividades. Compreende-se que há a necessidade de todos os profissionais da escola, família, equipe multidisciplinar trabalhando em conjunto para atender as adequações necessárias às crianças e depende também de compromisso político e ações transformadoras do próprio sistema de ensino, com formação inicial e continuada e viabilização de recursos e infraestrutura para que as necessidades de alunos com TEA sejam atendidas, em âmbito de inserção, participação, desenvolvimento e aprendizagem. Este artigo enfatizou considerações sobre o processo histórico da inclusão escolar e seu contexto atual, pontuando a educação inclusiva como início da convivência com a diversidade, tendo em vista ser o primeiro nível da educação básica, bem como apresentou conceitos e implicações pedagógicas diante da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

O percurso ora traçado buscou evidenciar a necessidade de políticas públicas educacionais bem formuladas, as quais se tornam imprescindíveis para o processo de inclusão escolar, uma vez que são notórios os avanços conquistados no decorrer da história. Porém, é

necessária a criação de uma estrutura nas escolas para que os direitos descritos nos documentos sejam respeitados e vivenciados. É indispensável a ampliação tanto do número de matrículas de crianças, oferecendo acesso, permanência e qualidade de ensino a todos, como do quadro de profissionais qualificados que atuam nas unidades escolares, investimento financeiro em infraestrutura adequada, recursos apropriados e planejamento de currículos, para que estas políticas sejam realmente efetivadas parecem ser a chave para o sucesso.

5. Considerações finais

Para que a educação inclusiva se concretize, é fundamental a colaboração entre pais, professores e gestores, todos alinhados com o mesmo objetivo de construir um novo conceito de processo de ensino e aprendizagem. Esse processo deve incluir todos os cidadãos como sujeitos de direitos. A adaptação do currículo e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais devem ser baseadas em um processo de ensino e aprendizagem dinâmico, onde o diálogo e as práticas sejam constantes tanto nas instituições escolares quanto nas esferas político-administrativas. É necessário incentivar a busca por formação contínua, estratégias e pesquisas para conhecer melhor os alunos e desenvolver metodologias diferenciadas e estruturadas que facilitem o entendimento desses alunos.

É essencial que os educadores estejam dispostos a promover a educação inclusiva nas escolas de ensino regular em todos os níveis. Isso não só traz satisfação aos alunos, mas também aos próprios educadores, que se veem motivados a compartilhar e propor currículos flexíveis e integrados. Crianças com necessidades educacionais especiais não são sujeitos passivos e incapazes; ao contrário, podem se tornar autônomas e emancipadas, integrando-se à sociedade e reivindicando seus direitos como qualquer outro cidadão. Para que isso aconteça, a escola precisa ser um agente ativo na valorização da diversidade.

No entanto, é reconhecido que existem grandes desafios no país diante das perspectivas atuais que as escolas enfrentam. As barreiras impostas à educação inclusiva vão além do aprendizado, estando presentes em todas as camadas sociais de diversas formas. O papel principal de conscientização e inclusão recai sobre os educadores, que devem promover o aprendizado mesmo frente às diferenças coletivas, visando à real concretização da educação inclusiva escolar.

A inclusão é possível, mas não pode ser simplesmente implantada de maneira superficial. É necessário formar e dispor de professores comprometidos com o aprendizado, criar espaços planejados, disponibilizar recursos permanentes e realizar uma reorganização

pedagógica institucional em conjunto com a família. Os desafios para a inclusão nas escolas não são fáceis, assim como a adaptação curricular, mas pequenas atitudes podem se transformar em grandes passos para flexibilizar práticas e ambientes educacionais. Isso humaniza ainda mais a função dos educadores, que ensina independentemente de seus alunos terem necessidades especiais ou não.

Referências bibliográficas

AMÂNCIO, Silvia Maria; PRIORI, Ângelo; IPÓLITO, Verônica Karina. Documentos: a ampliação dos materiais de pesquisa utilizados pela historiografia. *In*: PRIORI, Ângelo (Org.). **Introdução aos estudos Históricos**. Maringá: Eduem, 2010.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. **Artigo 53 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10611702/artigo-53-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990> Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL, LDB - **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 3 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado**

ao Longo da Vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios.** 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAVACO, N. **Diagnostico prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças Autistas e com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: wak editora, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagoga prática educativas na escola e na família. 5º Ed. RJ: Wak ed, 2014.

GOMES, Lidianne Martins Mendes. **Transtorno do Espectro Autista: uma Revisão Sistemática Sobre Intervenções Nutricionais.** Artigo de Revisão. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0462/2020/38/2018262>. Acesso em 3 de set. 2024.

LEITE, R. R.; ABRÃO, J. L. F. **O brincar nos transtornos do espectro do autismo:** Estratégias para o desenvolvimento cognitivo e emocional - Unesp – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Assis PROEX – Pró Reitoria de Extensão Universitária. 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP, 2015 - ISSN 2176-9761.

OZONOFF, S. & ROGERS, S. J. De Kanner ao milénio. *In* Ozonoff, S., Rogers, S. J. & Hendren, R. L. (2003) **Perturbações do espectro do autismo.** Perspectivas da investigação actual. Trad. Almeida, J. N. Lisboa: Climepsi editores. 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília, 2010.

ROSA, Maria Das Chagas Jesus. **Alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no contexto escolar: proposta de ensino e aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, Brasil: FLACSO Sede Brasil. 2021.

SERRA, D. **Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular.** Quando o campo é que escolhe a teoria. Revista de Psicologia, Fortaleza, v1, n. 2, p. 163-176, 2010.

SILVA, Lidianne R. C. da; DAMACENO, Ana D.; MARTINS, Maria da Conceição R.; SOBRAL, Karine M.; FARIAS, Isabel M. S. *In.:* Pesquisa Documental: Alternativa

investigativa na formação docente. **Anais IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, p. 4554-4566, 2009.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular** – entenda o Autismo, Rio de Janeiro. ED Fontana, 2012.

VALLE, T.G.M.; MAIA, A.C.B. **Aprendizagem do comportamento humano**. São Paulo: cultura acadêmica, 2010

SOBRE OS ORGANIZADORES

MATEUS DOS SANTOS GALÚCIO

Pesquisador de temáticas educacionais.

TELMA SIMONE DE SOUZA SANTOS

Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Pará e Mestra em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. E-mail: telma.santos@escola.seduc.pa.gov.br.

ALDENIZE MOTA DA SILVA VIANA

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Igarapé-Açu, Belém, Pará, Brasil. E-mail: aldenize_mota@yahoo.com

KEILA MARIA FERREIRA SILVA LISBOA

Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Igarapé-Açu/PA, Belém, Pará, Brasil. E-mail: keila.lisboa@escola.seduc.pa.gov.br.

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Psicologia pelo centro universitário de Patos (UNIFIP), sendo mestrando em ciências da educação.

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba concluído em (1981) e Graduado em Teologia pelo Cenpacre (2007), efetuou o doutorado (1991 - 1995) recebendo o título de Doutor Engenheiro Agrônomo pela Universidad de Córdoba - España em (1995)

ALINE CARLA DE MEDEIROS Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluído em 2008; Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos 73 (FIP), concluído no ano de 2011; Mestre em Sistemas Agroindustriais, pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/Pombal-PB, concluído em 2014 e Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, concluído em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA Possui Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001).