

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CPTL

ALINE REGINA DE SOUZA BARROS

**PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

TRÊS LAGOAS-MS

2023

ALINE REGINA DE SOUZA BARROS

**PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas-MS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa

TRÊS LAGOAS-MS

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CPTL

**ALINE REGINA DE SOUZA BARROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa – Orientador**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Presidente da Banca

---

**Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Membro Interno

---

**Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Membro Externo

---

**Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Membro Interno (Suplente)

Três Lagoas (MS), 2023

À minha família, a todos os mestres que passaram pela minha trajetória escolar, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e a todas as pessoas que se debruçam no estudo deste fenômeno emergente, que é a inclusão da diversidade humana, a partir das tecnologias digitais da informação e comunicação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo amor e pela força com que me contemplou para lutar por este sonho. Houve adversidades, mas Ele sempre foi maior.

Agradeço ao meu filho pelo companheirismo e porque, mesmo criança, tinha muitas vezes atitudes de adulto e se mostrava compreensivo com a minha ausência.

À minha mãe e ao meu pai, por sempre terem me apoiado e dado todo suporte para que este trabalho pudesse ser realizado.

À minha irmã, que sempre estava disposta a ouvir minhas angústias e os caminhos traçados pela pesquisa.

A minha família, tios, tias, primos, primas, avó, que me apoiaram com palavras de incentivo.

Ao grupo “Mestrandas Lindas”, pelo companheirismo desde a seleção do mestrado até a defesa.

À Professora Thaís, por todo o apoio e orientação, em especial durante o processo seletivo para o ingresso ao mestrado.

Ao meu orientador, Professor Dr. Christian Muleka Mwewa, por todas as perguntas não respondidas, que na verdade foram respondidas com outras perguntas, sempre me fazendo pensar mais e sempre ao meu lado.

A todos os mestres que contribuíram para que eu chegasse até aqui, desde a professora da pré-escola, até os meus companheiros de trabalho. Eles foram primordiais.

Enfim, foi com a ajuda e companhia destas pessoas que cheguei até aqui!

Gratidão pela vida de cada um.

“Reinventar nossas práticas e mentalidades é parte da tarefa do nosso tempo. Tempo de inclusão!” (MANTOAN, 2014, p. 12).

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como é proposto nos documentos internos- Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo, em Ouro Verde, estado de São Paulo, e Planejamentos anuais dos professores que lecionavam no terceiro ano desta mesma escola no ano de 2019 - o uso das TDIC, para uma educação inclusiva, que considera as diversidades no contexto formativo de sala de aula. As referências teóricas utilizadas neste estudo transitam no entrelaçamento entre o campo da Educação Inclusiva e as que abordam as questões das diversidades de forma ampliada, em especial: “Raça”, Etnia, Gênero, Infâncias e Deficiências, além das que contemplam as TDIC. A pesquisa teve caráter de análise documental. Motivados pelas mudanças da contemporaneidade frente às inovações tecnológicas e da educação inclusiva, é importante que novos modos de ensinar e aprender estejam presentes na escola, explorando recursos que podem contribuir para avanços na educação e para a formação de uma sociedade que busque a equidade no tratamento com as pessoas, possibilitando equidade de oportunidades. A partir da análise dos documentos, pode-se perceber a ausência das dimensões das diversidades tidas como categorias neste estudo. Não aparecem de forma específica. As pessoas com deficiência, os negros e as mulheres não são citados nem no PPP nem dos Planejamentos. Existe uma preocupação com a inserção dos estudantes numa cultura digital, com um projeto específico da Sala de Informática, perspectivando a inserção do educando no mundo das tecnologias, porém sem uma preocupação desta como propulsora de uma Educação Inclusiva, que considere as diversidades em sala de aula. Dessa forma, a pesquisa apontou para a necessidade de outras pesquisas que permitam discussões sobre o uso das TDIC para uma educação inclusiva com outros recortes, para que cada vez mais o conhecimento se aproxime de todas as pessoas envolvidas nos processos de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** TDIC. Educação Inclusiva. Diversidades. Projeto Político Pedagógico (PPP). Planejamento Anual para o Terceiro Ano do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The present research had as general objective to understand how the internal documents - Pedagogical Political Project (PPP) of EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo, in Ouro Verde, state of São Paulo, and in the Annual Plans of teachers who taught in the third year of this same school, in 2019 - consider the use of TDIC, for an inclusive education that considers diversities in the training context of the classroom. The theoretical references are in the fields of Inclusive Education and discussions about how they approach the issues of diversities in a broader way, in particular: "Race", Ethnicity, Gender, Childhoods and Disabilities, in addition to those that contemplate DICT. The research was based on documental analysis. Motivated by contemporary changes in face of technological innovations and inclusive education, it is important that new ways of teaching and learning are present in the schools, exploring resources that can contribute to advances in education and to the formation of a society that seeks equity in treatment with people and that enable equal opportunities. From the analysis of the documents, we registered the absence of the dimensions of those diversities considered as categories in this study. They do not appear in a specific way. Categories of people with disabilities, black people and women are not present in the PPP nor in the Planning. There is a concern with the insertion of students in a digital culture, through a specific project of the Computer Room, where the insertion of the student in the world of technologies is a goal, but without a concern for this as a propeller of an Inclusive Education, considering the diversities in the classroom. Therefore, the research identified the need for further research to generate analyses of the use of TDIC for an inclusive education with other perspectives, so that knowledge increasingly approaches all people involved in the teaching and learning processes.

**Keywords:** TDIC. Inclusive education. Diversities. Pedagogical Political Project (PPP). Annual Plan for the Third Year of Elementary School.

## SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas  
ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização  
APAE – Associação de Pais e Amigos Excepcionais  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BPC – Benefício de Prestação Continuada  
CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações  
CCS – Construtivista, Contextualizada e Significativa  
CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência  
CEER – Centro de Educação Especial e Reabilitação  
CF – Constituição Federal  
CNE/CF – Conselho Nacional de Educação/Constituição Federal  
DME – Departamento Municipal de Educação  
DNEEEB – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EDM – *Electronic Document Management*  
EDUFORP – Grupo de Pesquisas Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea  
EE – Escola Estadual  
EF – Ensino Fundamental  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMAI – Ensino de Matemática nos Anos Iniciais  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pan-sexual

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MDE – Mineração de Dados Educacionais

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

NTDIC – Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

ONU – Organização das Nações Unidas

PcD – Pessoa com deficiência

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNEE – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

REDEFOR – Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente

SAREOV – Sistema de Avaliação e Rendimento de Ouro Verde

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

STF – Supremo Tribunal Federal

SP – São Paulo

TA – Tecnologia Assistiva

TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Teses e Dissertações selecionadas no IBICT.....	026
<b>Quadro 2</b>	Levantamento de teses e dissertações selecionadas na BDTD- Região Centro-Oeste.....	053
<b>Quadro 3</b>	Levantamento de dissertações selecionadas no repositório da UFMS .....	058
<b>Quadro 4</b>	Objetivo dos trabalhos da UFMS (Quadro 3).....	063
<b>Quadro 5</b>	Funcionários da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo no ano de 2019...	087
<b>Quadro 6</b>	Objetivos gerais dos componentes curriculares do EF ligados à questão da inclusão de forma ampliada.....	090
<b>Quadro 7</b>	Componente curricular e carga horária.....	097

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	015
Apresentação: contextualização do interesse pela pesquisa.....	015
Objetivos da Pesquisa.....	020
<b>CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....</b>	026
1.1 O que dizem as teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores: “TDIC, Educação Inclusiva e Prática de Professores”?.....	026
1.2 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o processo de ensino e aprendizagem.....	032
<b>CAPÍTULO 2 - “RAÇA”, ETNIA, RACISMOS IDENTIDADE, GÊNERO, INFÂNCIAS E DEFICIÊNCIAS.....</b>	038
2.2 O contexto histórico da Educação Especial no âmbito da legislação brasileira.....	038
2.3 Reflexões acerca das diversidades.....	048
2.3.1 Raça, Etnia e Racismo.....	049
2.3.2 Identidades.....	068
2.3.3 Gênero.....	071
2.3.4 Deficiências.....	073
2.3.5 Infâncias.....	076
2.4 Os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva.....	080
<b>CAPÍTULO 3 - O PPP E OS PLANEJAMENTOS DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS CONSIDERAM AS TDIC E AS QUESTÕES DA DIVERSIDADE?.....</b>	084
3.1 Contexto da Escola.....	084
3.2 Projeto Político Pedagógico da EMEF Prof <sup>a</sup> Júlia Roseira Jerônimo e as categorias de: Raça, Racismo, Etnia, Gênero, Infâncias, Deficiências e TDIC.....	086
3.3 Planejamentos anuais do Terceiro Ano do Ensino Fundamental.....	097
3.3.1 Língua Portuguesa.....	098
3.3.2 Matemática.....	100
3.3.3 Arte.....	102

3.3.4 Educação Física.....	105
3.3.5 Inglês.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Anuência.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE B - Matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos) da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônio - ano de 2019.....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

### **Apresentação: contextualização do interesse pela pesquisa**

Trago, nestas primeiras palavras, meu percurso pessoal, profissional e de identificação com o tema que me proponho a investigar. Considero oportuno expor os passos que fui dando neste estudo, fruto do esforço e persistência de uma pesquisadora em construção, que acredita na educação como o melhor caminho a porcorrer no enfrentamento da ignorância, da brutalidade, e da não aceitação da diferença, que paira em nossa sociedade, ainda tão desigual e preconceituosa.

Sou filha de um casal que não teve oportunidade de estudar no tempo hábil, terminando apenas o ensino primário, mas que durante as experiências da vida sentiram esta necessidade e recorreram ao programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para concluírem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Sou fruto de escola pública. Iniciei o percurso escolar aos seis anos de idade na pré-escola na cidade de Emilianópolis, município com cerca de três mil habitantes, localizado no interior do estado de São Paulo (SP). Aos sete anos, cursava a minha primeira série, atual primeiro ano, na escola estadual da cidade. A partir da quarta série, consigo me recordar de alguns episódios com mais detalhes da minha vida escolar, na qual comecei a despertar o gosto pelos estudos, pela escola e uma paixão muito grande por ser professora. Fui sempre uma aluna dedicada, participava de todas as atividades que a escola proporcionava, como gincanas, festa junina e outras e, ajudava colegas de sala em trabalhos e nas atividades diárias. Foi um tempo de muitas realizações e alegria, no qual sempre tive o apoio de meus pais, que pouco precisavam intervir.

Relembrando esses primeiros anos de escola, já consigo visualizar um recorte do presente estudo. Preocupada, eu estava sempre, com aqueles alunos que não conseguiam acompanhar os estudos, por dificuldade de aprendizagem e por questões sociais, como ter que trabalhar em períodos opostos ao da escola etc. A reflexão surge pelo fato de a escola ser direito de todos e gratuita, segundo nossa Constituição Federal e, me inquieta o fato de as crianças não conseguirem usufruir da inclusão – “direito” por lei. Coloco o termo entre aspas, pois sabemos que o direito contido na lei nunca foi e não é efetivado na realidade.

Segui com os estudos nesta mesma escola até o primeiro ano do Ensino Médio, este

último no período noturno, por insuficiência de alunos para abertura de outra sala. Por ter que estudar no período noturno, me sentia prejudicada porque a carga horária ser menor. Sendo assim, cursei, de forma concomitante, ao longo do primeiro ano do Ensino Médio, um curso técnico de construtor de móveis do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), no período vespertino, na cidade de Presidente Prudente (SP), localizada a 55 (cinquenta e cinco) quilômetros de Emilianópolis (SP). Não tive a oportunidade como outros de ter seis aulas diárias, porém tive o privilégio de meus pais poderem custear minhas viagens diárias e alimentação, para realização de outro curso e ainda, por eu não ter a necessidade de trabalhar para ajudar na renda da casa. E, nos dois últimos anos do Ensino Médio, estudei em uma escola estadual também, porém no período matutino, na cidade de Presidente Bernardes (SP).

Outras experiências vividas que fazem eu me identificar com o tema que me proponho a estudar no mestrado são: a escola pública, o bairro onde nasci e fui criada (considerado a “favela” da cidade) e a minha própria família: uma família numerosa e diversa. Do lado paterno, tenho seis tios e uma tia e do materno, nove tias e dois tios ofereceram para mim, sem dúvida, espaços sociais que me proporcionaram um olhar para as diversidades. Porém, na escola, as diferenças eram tensionadas por outro lado, além do cultural, econômico e de gênero, também para o que impedia os estudantes de serem incluídos como seres subjetivos e heterogêneos que aprendem de forma diferente.

Ao final da conclusão do Ensino Médio, fui isenta de taxa para concorrer ao vestibular da Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, estado de São Paulo, decidindo cursar Licenciatura em Matemática. Foi uma decisão assertiva e uma oportunidade grandiosa. Desta forma, ingressei no ano de dois mil e oito para cursar Licenciatura em Matemática, no período matutino. Recordo-me como foram grandes, a alegria e a honra de ser aluna de uma universidade pública de renome, uma vez que sou egressa de escola pública, durante toda a Educação Básica. Confesso que no início das aulas fiquei muito assustada, pois me sentia despreparada, com medo de não dar conta e num abismo intelectual em relação aos outros colegas de turma, na qual, a maioria eram egressos de escola da rede privada. Mas, queria muito e sempre tive vontade de seguir meus estudos. Tive dificuldades de locomoção, pois me deslocava cinquenta e cinco quilômetros todos os dias até chegar à faculdade, com horários de ônibus que não favoreciam na volta para casa. Mas, ao superar cada uma delas, no dia-a-dia, fui me sentindo forte e perseverante naquilo que sonhava. Desde o início percebi o quanto a UNESP era uma

universidade de respeito, competência e tradição e que o meu dever era aproveitar ao máximo tudo o que era oferecido.

No decorrer dos estudos, tive uma forte identificação com disciplinas que tratavam sobre o processo de ensino e aprendizagem de matemática, relacionadas ao laboratório de tecnologias, no qual os estudantes recebiam muito incentivo para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), para intervenções na prática pedagógica de sala de aula. Logo, foi durante este estudo que me interessei por este tema. São inúmeras inquietações sobre a utilização das TDIC como uma ferramenta que pode (ou não) proporcionar a inclusão da diversidade existente, no contexto escolar e formativo. Naquele momento, surgiram reflexões sobre como o uso da tecnologia poderia contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e como o futuro professor deve estabelecer relações entre as disciplinas específicas e pedagógicas e o uso destes recursos para o desenvolvimento dos diferentes modos e níveis de aprendizagens e que fosse significativo este uso.

Concluí a graduação com o desejo de tornar-me professora e com preferência por trabalhar na escola pública, pois almejava uma estabilidade que o emprego público oportuniza, talvez seja por ter tido em casa muitas incertezas, por conta de meus pais trabalharem praticamente a vida toda como autônomos e por sentir orgulho de ter estudado toda a educação básica em escola pública. E assim, fui atrás dos meus objetivos, fazendo inscrições em diretorias de ensino e me inscrevendo em processos seletivos e concursos públicos.

No ano de 2012, ingressei na docência em escola estadual, lecionando Matemática para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como professora contratada. Foi no passar dos dias lecionando, que notei o quanto uma sala de aula é composta por diversidades, em dois aspectos especificamente: uma, constituída pelas características de uma sociedade desigual e outra, pela singularidade de cada aluno. A rotina escolar para mim foi e é marcada por desafios e lecionar uma disciplina estereotipada (por ser concebida difícil e rigorosa pelos alunos e pelas alunas e pela inexistência da relação do seu ensino com o cotidiano) como é a matemática, acarretou um desafio ainda maior e então, comecei a pesquisar TDIC, para utilizar nas aulas como ferramenta, com a intenção de proporcionar aos estudantes, a contextualização e maior interação com os conteúdos. E, tive a felicidade da escola dispor de um laboratório de informática conservado e de fácil acesso. Logo, trazia para as aulas, propostas de trabalho utilizando as TDIC, e no decorrer das aulas, especificamente

nesta prática com a utilização das TDIC como ferramenta, pude perceber o quanto a interação entre todos os alunos era favorecida, não ficando tão evidente, a diferença de cada um, como acontece em uma aula tradicional.

No ano seguinte, com a primeira aprovação em processo seletivo para o cargo de professora de Matemática, segui ministrando aulas e sentindo a necessidade de ampliar os conhecimentos referentes à prática de ensino de maneira a avançar em metodologias e percepções necessárias sobre o processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, escolhi cursar uma segunda licenciatura em Pedagogia, o que ocorreu com o propósito de buscar aperfeiçoamento na carreira docente, com foco num olhar mais pedagógico.

Com a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2014, obtive a aprovação em concurso público para professora de Pré-Escola, passando a trabalhar de maneira diferente, nesse momento, como docente polivalente na Educação Infantil, e essa experiência ocorreu também em escola pública. O desafio foi grande e o crescimento também, desenvolvendo competências para ministrar aulas de diferentes disciplinas, bem como trabalhando com a pré-alfabetização. Na mesma época, atuei como professora de Apoio Pedagógico no Ensino Médio, observando e aprendendo com a prática de outros docentes. Em seguida, concomitantemente, atuei como docente da Educação Infantil (Pré-Escola), Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os anos de 2014 e 2015 foram anos de muito estudo. Cursei uma especialização na área da Matemática e me preparei para concursos e processos seletivos. E logo pude colher os frutos, com várias classificações em primeiro lugar em seletivos e aprovações e convocações em concursos, quando pude escolher onde trabalhar.

Assim, ainda no ano de 2015, optei por assumir um dos concursos em que tive aprovação como titular de cargo público para Direção de Escola, pelo qual fui designada para uma escola que atende a Educação Infantil. A oportunidade de trabalhar como gestora propiciou-me um olhar mais amplo sobre as necessidades atuais da educação, e neste contexto, tenho uma preocupação, em meio a tantas outras, a respeito do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva inclusiva e também o uso das TDIC no ambiente escolar. Essa era uma percepção enquanto docente que se estendeu à gestão escolar, acreditando que em tempos atuais é de suma importância que novos modos de ensinar e aprender estejam presentes na escola, explorando recursos que podem contribuir para avanços na educação.

Em 2020, tive o desejo e a necessidade de continuar os estudos em outros níveis. O

Mestrado para mim sempre foi um sonho, quase impossível de realizar pelo rumo que fui dando à minha vida, mas ao mesmo tempo, eu não deixava de colocá-lo como meta. O que me impulsionava a cursar o Mestrado era o fato do meu trabalho como gestora ser rotineiro, mas ao mesmo tempo me exigir capacidades para além das que eu dispunha e pela evolução acadêmica na minha carreira. As formações acadêmicas e continuadas que até então eu realizara ainda não tinham conseguido abrir novos horizontes e foi nestas condições que decidi escrever um projeto para concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, para Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, por estar localizado próximo à cidade de Ouro Verde (SP), onde resido e também por me interessar pela Linha de Pesquisa, *Educação, Infâncias e Diversidades*.

Nessa perspectiva, busquei ingressar neste programa de mestrado a fim de avançar nos estudos acadêmicos, de forma que enriqueça o meu próprio trabalho desenvolvido na educação, bem como, para contribuir com as demais pesquisas vinculadas ao tema que propus pesquisar.

Desde os primeiros contatos, este mundo de pós-graduação e leituras de diferentes textos me provocaram muitas desconstruções. Tive a sensação de estar voltando nas minhas primeiras aulas da graduação; uma mistura de curiosidade e medo e o mais importante, esse processo me fez refletir sobre o que o filósofo Sócrates disse: “Só sei que nada sei” - uma sensação instigante.

O projeto de pesquisa com o qual fui selecionada para o mestrado tinha como objetivo geral compreender como ocorre o uso das TDIC, na perspectiva da educação inclusiva, por professores de Matemática em início de carreira. Porém, durante as orientações com o professor Christian e no decorrer das leituras realizadas nas disciplinas e no grupo de estudo, fomos delimitando o objetivo e o tema, dentre outros. Apesar de nunca ter estudado a fundo nenhuma das questões das diversidades, da inclusão e das infâncias, elas estão presentes em meu cotidiano de trabalho e convívio social e são temas com os quais me identifico e acredito no estudo dos mesmos. Assim, continuamos com a questão das TDIC e incluímos as diversidades e inclusão em perspectivas mais ampliadas, nas demandas sociais e educacional.

O conhecimento proporcionado pelo mestrado também me fez um ser humano melhor, capaz de refletir sobre assuntos emergentes nos contextos educacional e social. A aproximação com o meu objeto de estudo foi enriquecedora e posso destacar a leitura do livro

*Racismo Estrutural*, de Silvio Luiz de Almeida, que mexeu comigo no sentido biológico, o que fez com que eu precisasse me distanciar da leitura por alguns dias, pois saber de tudo aquilo me fez sentir mal. Saber o quanto a colonização do Brasil foi marcada por exploração e violência contra os nossos povos e bens foi e é doloroso. É certo que, conforme Almeida (2019), o racismo tem princípio nos aspectos econômicos e políticos da sociedade, os quais geram a reprodução da desigualdade e violência, e infelizmente, até hoje colhemos os frutos desta barbárie. Conhecer as raízes de um dos maiores problemas da nossa sociedade foi importante para que eu pudesse contemplar, em minha pesquisa, o quanto a diversidade racial, de gênero, de etnia e deficiência precisam ser discutidas, em um contexto da hegemonia da cultura eurocêntrica em que somos “criados”, numa tentativa e homogeneizante no Brasil.

E, a escrita neste segundo ano precisou ser prioridade nos meus estudos. Busquei fazer leituras cujos temas traziam nuances da minha pesquisa e os autores de base e não posso esquecer da importância das leituras, discussões e trabalhos realizados no Grupo de Pesquisas Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea (EDUFORP), onde quinzenalmente nos encontramos virtualmente, já que temos colegas que estão distantes de Três Lagoas (MS). O clima é oportuno para conversa, troca e discussões com colegas que estudam temáticas que se relacionam e expor inquietações e dúvidas. Um verdadeiro “boteco virtual”, como costumamos dizer.

As orientações do Professor Dr. Christian Muleka Mwewa foram importantíssimas, quando me sentia fora do trilho e ele me ajudava a retornar. Velho (1978, p. 123) afirma que “[...] A noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição [...]”, desta forma, sendo a pesquisa uma inquietação minha, não posso negar tal envolvimento, porém para não prejudicá-la, é preciso um olhar de estranhamento ao objeto.

### **Objetivos da Pesquisa**

A presente pesquisa partiu de uma perspectiva inclusiva, objetivando compreender como é proposto nos documentos internos Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Profa. Júlia Roseira Jerônimo e nos Planejamentos anuais dos professores que lecionavam no Terceiro Ano do Ensino Fundamental desta mesma escola (no ano de 2019), com base no uso das TDIC para uma

educação inclusiva que considere as diversidades no contexto formativo de sala de aula.

Educação Especial é uma modalidade de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Artigo 58 “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência<sup>1</sup>, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2017, p. 37). No entanto, educação inclusiva é um conceito mais amplo: “[...] não atinge apenas aluno com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]” (MANTOAN, 2015, p. 28). Pensar em inclusão escolar é ampliar o nosso olhar para que a escola não marginalize ou exclua as diferenças presentes nos processos pelos quais os educandos se formam, sejam elas físicas, intelectuais, socioeconômicas ou culturais.

A LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são alguns dos documentos normativos e regulamentadores da Educação Brasileira. Os princípios da educação nacional são afirmados na LDB no Artigo 3º. Dentre eles, temos os que perpassam o tema deste estudo. São eles:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais
- XII- consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

A BNCC traz dez competências gerais para a Educação Básica, em que temos na primeira e na quinta, uma das justificativas para o estudo deste tema. São elas:

- 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...]
- 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesse sentido, na perspectiva inclusiva, o uso das TDIC, nos Anos Iniciais do Ensino

---

<sup>1</sup> Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, “Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2019, p. 9).

Fundamental, requer um olhar diferenciado para que a educação acompanhe este tempo de globalização e de grande avanço tecnológico, não apenas pelo uso da técnica, mas também como contributo para a inclusão das diferenças existentes em uma sala de aula.

O século XXI requer novas formas de organização de estrutura, de técnicas, de estudo e de novas teorias nas ciências sociais e humanas. O sistema educacional exige abertura para desarranjos. Teixeira (2005, p. 112) diz que “[...] A tendência é a diversidade, a complementariedade, a conexão, a interação de opostos, o estabelecimento de elos entre os contraditórios”. Enfim, o sistema educacional precisa estar aberto a diferentes saberes e culturas o que colabora para a formação da identidade.

A escola vive uma crise de paradigma<sup>2</sup>, pois precisa acompanhar o desenvolvimento do seu tempo, por meio de um projeto inclusivo, onde o modelo predominante idealiza um aluno, sendo a padronização, o objetivo. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) acena para a hegemonia que a escola modela, sendo preciso desprender da instrução, não excluindo os conteúdos sistemáticos e acadêmicos, mas dar um novo significado com um ensino contextualizado e com valorização dos conhecimentos prévios linguísticos, textuais e de mundo os quais ancoram a construção de novos conhecimentos.

Pensar em inclusão é estar aberto a reflexões acerca de estereótipos e costumes historicamente construídos, a novos modos de ensinar e às diferenças humanas. E, sendo a escola palco de todas as diferenças, singularidades e heterogeneidades, não cabe mais o enquadramento dos alunos em grupos massificados. Segundo Lima (2008, p. 107), “[...] a escola inclusiva modifica-se, buscando adaptar-se à multidimensionalidade do funcionamento humano, à medida que reconhece e valoriza as diferenças entre as pessoas”. A inclusão é emergente, pois “[...] engendra um movimento radical de ressignificações de: valores, atitudes, critérios e identidade” (LIMA, 2003, p. 26).

No cerne da inclusão, temos a importância de discutir a formação da identidade do educando, levando em consideração suas diferenças. Esse assunto tem sido discutido nos trabalhos acadêmicos atuais, como aponta Moreira e Cunha (2008), pela discriminação e exclusão que tem por alvo, grupos sociais como negros, indígenas, mulheres, pobres, pessoas com deficiência e homossexuais, dentro de uma sociedade que define segmentos considerados normais, como padrão.

A inclusão e as novas formas de ensinar trazem, uma concepção de professor que

---

<sup>2</sup> Aqui se faz referência ao conceito de paradigma, definido por Thomas Khun (2013, p. 23).

deixa de ser o detentor do conhecimento, ou o que instrui, ou o que disciplina para o lugar de um professor pesquisador, que atua em consonância com o tempo atual. No entanto, uma educação inclusiva, segundo Lima (2003, p. 26) “[...] concebe a escola como um sistema aberto e o professor como um co-autor e desequilibrador de processos particulares e pessoais de aprendizagem”. O papel do professor e a sua redefinição possibilitam ampliar suas competências, para lidar com as transformações da Ciência e da Tecnologia, “[...] associados à capacidade de planejar e desenvolver no alunado, as competências relacionadas a uma cultura audiovisual, digital e inclusiva, que assegurem um nível de alfabetização digital e de cultura inclusiva” (SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2012, p. 122).

A concepção do professor precisa estar alinhada aos pressupostos de desenvolvimento dos alunos, pois na atualidade, a ideia de educação é que o aluno seja ativo no processo de ensino e aprendizagem com o uso da tecnologia (ALMEIDA, 2000). Para Lopes e Fürkotter (2016, p. 279) “[...] sem a adesão do professor, nenhuma inovação será possível na educação”. Nessa perspectiva, Nóvoa (1997, p. 9) destaca que “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, tampouco inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Além disto, é durante a formação do professor também, que deve ocorrer um olhar para a pluralidade identitária, a fim de ir ao contrário de discursos que tentam homogeneizá-las (CANEN, 1999).

A respeito da própria atuação profissional, compreende que o uso das TDIC no âmbito educacional deve se tornar uma realidade no século XXI, na era digital, ou seja, os docentes precisam trazer para as aulas, recursos que transmitam aos estudantes, entusiasmo e curiosidade, para aprenderem com o objetivo de inclusão.

A inclusão, segundo Mantoan (2003), exige recriar o modelo educativo com a valorização das diferenças, reestruturar o projeto pedagógico da escola, garantir a progressão de aprendizagem de cada aluno e formar o professor para toda a diversidade. Nesse contexto, é preciso “[...] uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade” (MANTOAN, 2003, p. 44). Assim, acena-se a questão norteadora da problemática da presente pesquisa diante do questionamento: A escola, assim como os professores, propõe o uso das TDIC para promoção de uma educação inclusiva que considere a diversidade dos estudantes?

Diante desta inquietação, o problema desta pesquisa é que o uso das TDIC ainda não figura como recurso nos planejamentos das escolas e dos professores, para uma educação inclusiva, dos alunos excluídos socialmente por diversas questões, como também dos com

deficiência.

Definimos o presente estudo como qualitativo, pois dispusemos de métodos de modo amplo e perspectivas diferenciadas para explicar fenômenos e, utilizamos como ferramenta para geração de dados os documentos internos da escola como o PPP, os planejamentos anuais dos professores polivalente e especialistas das disciplinas de Arte, Educação-Física e Inglês que lecionavam no Terceiro Ano do Ensino Fundamental no ano de 2019, bem como os normativos da educação de cunho estadual e federal e bibliografias.

A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Neves (NEVES, 1996, p. 1), “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”, e quanto ao procedimento, é documental, denominada ao tratamento analítico, organização e publicação de fontes ainda não exploradas (SANTOS, 2015).

E, neste trabalho, com foco no objetivo geral e específicos, pesquisaremos os documentos que pertencem à Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEFI) Profa. Júlia Roseira Jerônimo, escola que atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano do município de Ouro Verde (SP). O ano de referência será 2019, por ser o ano mais recente anterior à pandemia do coronavírus, quando as atividades na escola funcionavam de forma mais parecida com as do ano atual e pelo fato de neste período, a escola ter tido uma professora regente como responsável da Sala de Informática no outro turno, assim proporcionando aos estudantes, o contato mais efetivo com os recursos tecnológicos.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como é proposto o uso das TDIC para uma educação inclusiva, que considera as diversidades no contexto formativo de sala de aula. O objetivo geral esteve tangenciado pelos seguintes objetivos específicos: (i) conhecer os documentos norteadores da escola; (ii) explicitar como os professores propõem o uso das TDIC na perspectiva inclusiva; (iii) identificar se os docentes consideram as especificidades dos docentes nos planejamentos.

Na primeira seção foi realizado um levantamento bibliográfico no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) em sua Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores: “TDIC, Educação Inclusiva e Prática de Professores”, para situar a presente dissertação no campo científico e apurar outras pesquisas que se aproximam desta para assim verificar a importância.

Na segunda seção apresentamos o que são as TDIC, como pode ocorrer seu uso no âmbito educacional e no processo de ensino e aprendizagem, bem como o papel dos envolvidos neste processo, professor, professora e o estudante, a estudante e uma reflexão sobre a relação que se dá entre TDIC e educação inclusiva.

Adiante na terceira seção apresentamos as concepções de educação inclusiva na perspectiva das diversidades existentes na sociedade e da deficiência. E, traremos a educação inclusiva sob a vista dos documentos oficiais, mais especificamente na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), na LDB e na BNCC. E contextualizamos as diversidades “raciais”, étnica, identitárias, gênero, infâncias e também as deficiências nos documentos oficiais acima citados e em outras referências, o que é um desafio para a sociedade geral e para a comunidade escolar.

Na quarta e última seção intitulada *Análises e Resultados*, traremos uma reflexão dos documentos da escola: PPP e Planejamento anual dos professores. A discussão será sobre como a escola e os professores e as professoras propõem o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem para uma Educação Inclusiva e em que perspectiva estes documentos apontam e problematizam as diversidades no contexto de sala de aula.

Por fim, nas considerações finais, teremos uma análise de toda a discussão realizada dentro do material empírico e teórico desde o início com a permissão até a conclusão, a fim de proporcionar uma reflexão acerca da realidade de uma escola pública municipal no que diz respeito as práticas propostas nos documentos internos da mesma acerca do uso das TDIC para uma Educação Inclusiva. A tecnologia não é a salvação da educação, tão menos salvação da inclusão no âmbito escolar, porém ela pode contribuir para que novos modos de ensinar e aprender adentrem as salas de aula, potencializando a interação e assim avançando para uma educação inclusiva.

## **CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DAS TDIC AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **1.1 O que dizem as teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores: “TDIC, Educação Inclusiva e Prática de Professores”?**

A fase inicial desta dissertação partiu de um levantamento bibliográfico realizado no IBICT, em sua biblioteca digital BDTD, para situá-la no campo científico e apurar outras pesquisas que se aproximam desta, para assim verificar sua relevância.

A pesquisa bibliográfica se deu no primeiro mês do ano de 2022, no site oficial IBICT, utilizando os descritores: “TDIC, Educação Inclusiva e Formação de professores”. Sendo o tema da pesquisa um assunto atual nos trabalhos acadêmicos, não foi determinado um período na busca.

Com os descritores TDIC, Educação Inclusiva e Formação de Professores foram encontrados oito títulos, sendo seis dissertações e duas teses; a mais atual datando do ano 2020 e a mais antiga do ano de 2014.

Depois da identificação das dissertações e teses, foi realizada a leitura dos resumos, introdução e conclusão das mesmas e de outras partes, quando necessárias para dar subsídio para a investigação e para identificação das que se aproximam mais da presente investigação.

Os trabalhos selecionados foram realizados em universidades brasileiras públicas e privadas e servirão como referenciais teóricos deste estudo.

A partir da busca na IBICT, foi possível construir um quadro com a discriminação do autor e orientador, o título da pesquisa, o ano, a instituição e os tipos de trabalhos acadêmicos (Dissertação ou Tese).

**Quadro 1- Teses e Dissertações selecionadas no IBICT**

<b>N.</b>	<b>Autor/Orientador</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo de trabalho acadêmico</b>
01	Danielle Aparecida do Nascimento dos	A abordagem CCS na formação de	2014	Universidade Estadual	Tese

	Santos/ Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	professores para uma escola inclusiva		Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	
02	Patrícia Ferreira Bianchini Borges/Prof. Dr. Acir Mário Karwoski	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG	2015	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Dissertação
03	Lonise Caroline Zengo de Lacerda/Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi	Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco	2017	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	Dissertação
04	Letícia Perez da Costa/Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas	O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica do professor de matemática do ensino médio	2017	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Dissertação
05	Caroline Mendes de Oliveira/Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda	O tutor e a tutoria em educação a distância (EaD): o que nos dizem as dissertações	2017	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Dissertação

		e teses brasileiras em uma década (2005 a 2015) de produção acadêmica?			
06	Rodrigo Yoshio Tamae/Prof. Dr. Klaus Schlunzen Junior	Técnicas e Mineração de Dados em Educação Híbrida desenvolvida segundo abordagem CCS	2018	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	Tese
07	Patrícia Aparecida Coimbra de Pauli/Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva	A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso	2019	Pontifícia Universidade Católica (PUC)	Dissertação
08	Ana Cristina Cardoso Coimbra/Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Análise de uma disciplina da Pedagogia fundamental na abordagem CCS: políticas educacionais, formação inicial e TDIC	2020	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	Dissertação

**Fonte:** Autoria própria.

As pesquisas selecionadas, conforme a Quadro 1, oferecem um olhar para os trabalhos realizados, sobre a prática de professores, para uma educação inclusiva e assim, proporcionam contribuições a esta nova perspectiva do assunto, sob a ótica do uso das TDIC. Desta forma, serão apresentados aspectos que se aproximam e se distanciam da pesquisa atual, entre outras peculiaridades.

O estudo de doutorado *A abordagem construtivista, contextualizada e significativa na*

*formação de professores para uma escola inclusiva*, de Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, foi orientado pela Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, publicado no ano de 2015 na UNESP. Investigou os professores em serviço e em formação inicial do curso de Pedagogia semipresencial da UNESP, em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), com abordagem Construtivista, Contextualizada e Significativa (CCS), juntamente com a problemática da formação do professor para o uso das TDIC. Santos teve como objetivo investigar o processo de elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador *Educação Inclusiva e Especial*, para os professores citados acima. Essa pesquisa qualitativa do tipo investigação-ação traz a necessidade de romper com a formação tecnicista de professores, para que esta formação aconteça na prática, com a utilização das TDIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), perspectivando assim novas formas de ensinar.

*Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG* é o título de dissertação de mestrado que foi apresentada ao curso de pós-graduação da UFTM, defendida em 2015, e tem como autora, Patrícia Ferreira Bianchini Borges e orientador Prof. Dr. Acir Mário Karwoski. O estudo traz a importância da investigação sobre a utilidade das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC), no ambiente escolar do Curso Técnico, em Suporte e Manutenção em Informática, integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Câmpus de Uberaba. Segundo Borges (2015), o professor de Língua Portuguesa deve ser o responsável pelo letramento digital na formação de seus alunos, para uma educação inovadora e que vá ao encontro da realidade e necessidade do estudante. Os participantes da pesquisa foram a professora de Língua Portuguesa e seus alunos do terceiro ano do curso citado acima. A metodologia da pesquisa foi pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e, para atingir os objetivos específicos, precisou-se utilizar os seguintes instrumentos de pesquisa: a observação da prática da professora, aplicação de questionário com a professora e com os alunos e entrevista semiestruturada com a professora e desenvolvimento de um projeto com os alunos chamado *Novos Letramentos por meio de Novas Tecnologias* e os resultados da pesquisa colaboraram para a percepção de como o computador e a internet podem colaborar para uma educação inclusiva.

A pesquisa de mestrado intitulada *Formação continuada de professores e gestores: o programa (REDEFOR), educação especial e inclusiva em foco*, foi elaborada por Lonise Caroline Zengo de Lacerda, orientada pela Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi e apresentada

ao Programa de Pós-Graduação da UNESP, Câmpus de Presidente Prudente. Os participantes do estudo foram professores da rede estadual de ensino, alunos do curso Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a UNESP e o objetivo geral da dissertação de Lacerda (2017), foi analisar de que forma a experiência de formação continuada, vivenciada ao longo do processo, foi traduzida pelos professores nas escolas públicas em que atuavam. Os resultados que a autora obteve foram a construção de questões teórico-conceituais e um amadurecimento e reflexão dos professores e gestores de uma educação inclusiva, para as diversidades, graças à oportunidade que tiveram com o momento do estágio de forma presencial.

Letícia Perez da Costa, sob a orientação Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas, elaborou a pesquisa de mestrado, *O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica do professor de matemática do ensino médio*, defendida na UFPR, no ano de 2017. O estudo questiona se o professor consegue refletir sobre sua prática e o uso significado das TDIC nas aulas de Matemática do Ensino Médio, e para isto, utilizou abordagem qualitativa e os instrumentos foram a observação e a entrevista com um professor. Um dos resultados que vale a pena destacar ocorreu no momento da entrevista, onde o professor não levou em consideração o fato de alguns alunos não possuírem smartphone para a realização do que foi proposto, ou seja, não levou em consideração a questão econômica da turma. Portanto, para utilizar as TDCI como ferramenta pedagógica, ainda caímos em problemas estruturais.

O estudo *O tutor e a tutoria em educação à distância (EaD): o que nos dizem as dissertações e teses brasileiras em uma década (2005 a 2015) de produção acadêmica?* - é uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Educação Social da UFMG, em 2017, escrita por Caroline Mendes de Oliveira e orientada pelo Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda. Os resultados da pesquisa apontam que, nas teses e dissertações, foram pouco abordadas as questões da educação especial e inclusiva “[...] para se pensar a tutoria na EaD, tais como a convergência dos modelos presencial e à distância, a educação de adultos (andragogia) e a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva” (OLIVEIRA, 2017, p. 9).

A tese de Rodrigo Yoshio Tamae intitulada *Técnicas e Mineração de Dados em Educação Híbrida desenvolvida segundo abordagem CCS* foi orientada pelo Prof. Dr. Klaus

Schlunzen Junior, pela UNESP, Campus de Presidente Prudente (SP), no ano de 2018. É uma pesquisa tanto com abordagem quantitativa quanto qualitativa do tipo não-experimental e é mais uma das selecionadas, desenvolvida com os professores que participavam do curso de Educação Especial, na perspectiva Inclusiva do programa REDEFOR/UNESP. Porém traz um método novo, uma técnica - a Mineração de Dados Educacionais (MDE), para explorar dados digitais e interpretar como os cursistas aprendem e com relação ao seu comportamento no AVA, com a abordagem CCS. A consideração final do trabalho é que o *Electronic Document Management* (EDM) está sendo entendido e “[...] influenciado pelo crescimento e proliferação das TDIC, e de dados em formato digital, mas não apenas isso. Será resultado de uma parceria verdadeira entre as diversas áreas das ciências” (TAMAE, 2018, p. 158).

A dissertação com título *A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso*, da PUC de São Paulo, na área específica do Currículo da Pós-Graduação, de Patrícia Aparecida Coimbra de Pauli, teve a orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que parte de uma análise dos documentos da legislação brasileira sobre inclusão, e os instrumentos foram a observação de uma criança autista em uma sala de aula numa escola privada e entrevista semiestruturada com os sujeitos envolvidos: professor polivalente, professor especialista na área de tecnologias, assistente terapêutico e com o pai da criança. As motivações foram as transformações da educação e, mais especificamente, o paradigma da inclusão e da cultura digital. Os resultados apontaram que a integração entre os envolvidos na aprendizagem da criança foi o diferencial para que o aluno se desenvolva melhor na questão social e na aprendizagem científica e as adaptações em termos materiais foram poucas, ficando mais concentradas na formação humana. “As TDIC são recursos que podem auxiliar nesse processo, podem possibilitar que adaptações razoáveis sejam feitas”. (PAULI, 2019, p. 130). Nesse caso, não se tem ainda a escola defendida por Mantoan (2015), pois não se fazem adaptações para incluir, porém o que se pode verificar é que o aluno foi incluído em uma sala regular, que possibilita a caminhada dele juntamente, no processo de todos os outros alunos.

Defendida pela UNOESTE, no ano de 2020, a dissertação de mestrado de título *Análise de uma disciplina da Pedagogia fundamental na abordagem CCS: políticas educacionais, formação inicial e TDIC*, é de autoria de Ana Cristina Cardoso Coimbra, orientada pela Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. A pesquisa é qualitativa do tipo pesquisa-ação, tendo por objetivo, analisar os processos de planejamento e desenvolvimento

da disciplina de Libras para Educação Inclusiva, em um curso de Pedagogia, segundo os princípios da abordagem CCS. Os participantes foram um docente e sessenta estudantes. Os instrumentos foram questionário, diário de campo e atividades desenvolvidas pelos estudantes. Coimbra (2020, p. 119) afirma que é preciso uma quebra de paradigma tradicional em que “[...] os estudantes ainda estão presos a uma educação instrucionista, com ênfase na transmissão de informação, em que a tecnologia é usada para procurar conteúdo e não como ferramenta de interação e autoria, para a construção do conhecimento”.

Portanto, as pesquisas descritas nos trazem resultados relevantes de que os problemas estruturais e de condição econômica ainda são empecilhos para o uso das TDIC na educação. Mostram a existência de um déficit na formação inicial do professor para uso das tecnologias, mesmo tendo os bancos de TDIC como contribuintes para o aumento do uso de tais. E, ainda revelam que as TDIC podem ser utilizadas na promoção da inclusão das crianças, mas infelizmente as TDIC ainda são usadas como ferramenta de transmissão de informação sem criticidade e criatividade.

## **1.2 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o processo de ensino e aprendizagem**

Considerando as mudanças na sociedade atual, inseridas em um paradigma emergente, a utilização das TDIC como instrumentos mediadores da aprendizagem contribuem para uma subjetivação do sujeito. Dessa forma, nesta primeira seção além de conceituarmos os termos relacionados iremos contextualizar o papel dos envolvidos: professor-aluna, professora-aluno, professor-aluno e professora-aluna nos processos de ensino e aprendizagem e a relação entre as TDIC e a educação inclusiva.

As tecnologias modificam o modo como as pessoas vivem. Em cada época, temos diferentes tecnologias sendo utilizadas. Algumas perpassam por gerações; outras são temporárias, mas sempre têm por objetivo, melhorar a qualidade de vida das pessoas. No contexto educacional, não são meras ferramentas e, sim, artefatos que mediam ações e aprendizagens, transformadoras de organizações sociais, culturais e de informação e comunicação (KENSKI, 2003).

O campo educacional é amplo e propício a transformações. Hoje, a cultura digital propõe novas relações com o saber, porém a realidade das escolas e salas de aulas nos fazem lembrar o passado, pois, quando adentramos uma escola e/ou sala de aula, é como se estivéssemos

vivendo no século passado, diferente de quando chegamos, por exemplo, a um banco.

Infelizmente, as mudanças observadas no campo da comunicação não têm a mesma magnitude e impacto com relação à educação. Esta ainda não incorporou e não se apropriou dos recursos oferecidos pelas TDICs. Na sua grande maioria, as salas de aulas ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX: as atividades curriculares ainda são baseadas no lápis e no papel, e o professor ainda ocupa a posição de protagonista principal, detentor e transmissor da informação. (VALENTE, 2014, p. 142).

Diante da realidade trazida por Valente, a sociedade globalizada faz uso constante de ferramentas tecnológicas para diversos fins, mas estas ainda não conseguiram penetrar o contexto escolar com a força necessária. As possibilidades de uso das tecnologias digitais e as interações por elas proporcionadas, principalmente por meio do computador, são requisitos desta nova sociedade (KENSKI, 2003).

A TDIC precisa fazer parte da realidade escolar, porém, isto não acontece em um toque de mágica. É um trabalho que depende de investimentos financeiros, formação inicial e continuada do professor e da prática do professor em sala de aula, entre outros. O uso das tecnologias deve estar presente desde a formação inicial do professor, para que ele tenha propriedades para tal uso e isto está previsto no Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, o qual dispõe sobre a formação do professor para atuar na educação básica, em seu Artigo 5º, inciso IV: “[...] domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1999, p. 2). Ainda temos uma outra normativa sobre o uso da tecnologia na organização curricular, na formação de professores da educação básica, que é a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1, de 18 de fevereiro de 2022, que dispõe, no Artigo 2º, inciso VI: “[...] o uso das tecnologias da informação e da comunicação e das metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2022, p. 1).

Entendemos que a tecnologia não deve ter a função de facilitadora da aprendizagem, mas que seja o diferencial na proposta pedagógica. Acreditamos que a formação dos docentes deva estar voltada para a compreensão do seu uso em sala de aula, para que ele consiga reinventar a sua prática, pois o seu uso inadequado “[...] compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado” (KENSKI, 2003, p. 5).

O diferencial nos processos de ensino quem faz sem dúvidas é o professor. Mas, por que

não utilizar as tecnologias, dado todo o seu potencial para promoção da aprendizagem? Não iremos responder tal questão, mas refletirmos sobre tal. Afinal, o que são estas tecnologias? Como são conceituadas? Este trabalho se baseia nos conceitos abaixo de TIC e TDIC.

Para os autores Coll e Moreno (2010), as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são tecnologias que afetam o modo de transmissão de informação e comunicação entre as pessoas. No campo educacional, as tecnologias são usadas juntamente com um sistema de signos, de acordo com os limites e possibilidades de cada uma. Como afirmado acima, as tecnologias podem ser temporárias ou não, desta forma, em cada tempo histórico, temos tecnologias de referências. Por exemplo, na época agrária, tivemos os relatos em prosa, na industrial, os escritos gráficos. Ambas contemplavam a informação e a comunicação.

Nessa atual época, chamada de audiovisual, temos a *internet* (VALENTE, 2013), com ações síncronas e assíncronas, onde se configuram as TDIC como várias tecnologias digitais, tais como: vídeos, *softwares*, jogos virtuais e qualquer equipamento eletrônico conectado. As TDIC estão inseridas no paradigma pedagógico, gerando uma demanda desequilibradora para a escola e para o trabalho docente. Desequilibradora, no sentido de mexer com as práticas tradicionais, em que, na época agrária, tínhamos uma valorização da memorização e imitação, na industrial, a presença forte de livros didáticos e, na presente época, temos o uso do computador e de outros, como mediadores de aprendizagem.

O uso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem vem ao encontro consciente de uma mudança de civilização. Estes novos processos questionam as práticas tradicionais e a relação professor e aluno e afetam as relações de ensino e aprendizagem no contexto escolar, perspectivando uma mudança de prática pedagógica. Cabe ao professor escolher entre utilizar as “antigas” tecnologias: lápis, giz, lousa ou o uso das TDIC, com uma orientação crítica para o consumo.

Segundo Kenski (2007), o seu uso deve ir além do consumo e reprodução, superando a lógica da instrução e tendo o aluno como sujeito ativo do processo e o professor como aprendente. Segundo Nóvoa (1997), a troca de experiências entre os alunos e docentes solidifica os espaços de formação conjunta, em que cada indivíduo desempenha um papel importante.

Os jogos em geral e os de regra são exemplos de TIC e TDIC, conforme a sua disposição. São mediadores de aprendizagem, que favorecem a construção de estruturas cognitivas e “prepara” o raciocínio para a construção de competências lógicas matemáticas e leitoras e escritoras, além de despertarem maior interesse para o aprender, não somente nos alunos que possuem alguma

dificuldade, mas em todos. Intervir com responsabilidade para a construção do conhecimento é necessário para o combate do fracasso escolar e exclusão.

Utilizar jogos em contextos educacionais com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem poderia ser eficaz em dois sentidos: garantir-lhes-ia, de um lado, o interesse, a motivação, há tanto reclamada pelos professores, e, por outro, estaria atuando a fim de possibilitar-lhes construir ou aprimorar seus instrumentos cognitivos a favorecer a aprendizagem de conteúdos. Muitas vezes, pela pobreza de oportunidades, é lhes imputado um fracasso que traça para elas um caminho de desesperança, evasão e repetência. (BRENELLI, 2016, p. 21).

O cenário lúdico e do brincar têm nova disposição e isto tem sido discutido de forma polêmica, uma vez que o brincar tecnológico se firma como um mundo encantado, uma valorização pela rapidez, pelo que é belo, atrativo e pelo consumo amparado pela Indústria Cultural<sup>3</sup>, alterando formas de interação entre as pessoas, identidades e pertencimento e do acesso das crianças a outras experiências importantes para o seu desenvolvimento, como atividades ao ar livre com elementos da natureza etc. Ou seja, o equilíbrio é fundamental. Conforme a professora Oliveira (2000, p. 228), “É a travessia de uma nova experiência de viver e aprender ante ao mundo virtual e seus artefatos que, de certa forma, precisa ser (re) direcionada educativamente para uma formação humana articulada a uma cidadania tecnológica do uso”.

Uma educação para todos é aquela que considera a singularidade de cada um, valoriza a diversidade e democratiza as formas de ensino e, nesta conjuntura, as TDIC representam recursos pedagógicos diversificados e, se utilizadas de forma adequada, possibilitam às crianças e pessoas, diferentes formas de compreensão, superando limitações impostas pela escola, pelo professor, pelos colegas de sala ou por elas mesmas, ou seja, ser propulsora de uma educação mais equânime e conseqüentemente inclusiva.

A tecnologia contribui para a inclusão dos alunos com deficiência, pois embora eles sejam integrados em salas regulares, é comum que a sua atividade neste espaço seja mais pautada na socialização e todo o seu aspecto cognitivo seja pouco considerado. Segundo Mantoan (2000), as tecnologias no trabalho com pessoas com deficiência são utilizadas como adaptações para melhor compreensão e mobilidade e, também pode atuar como reparadoras de baixa visão e audição, com a utilização de materiais digitais como vídeos, *softwares* no computador, entre

---

<sup>3</sup> Indústria Cultural é um conceito utilizado por Marx Horkheimer e Theodor Adorno (1985), no que se refere ao fenômeno do capitalismo do século XIX, que problematiza os bens de cultura e os meios de comunicação, como mercadoria massivamente produzida, gerando uma homogeneização das pessoas e conteúdos e não aberta para a criticidade, para o raciocínio, impedindo a formação da autonomia e do agir com consciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

outros.

A Tecnologia Assistiva (TA) é disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC) e contempla materiais didáticos e paradidáticos em braile, computadores com adaptações e com instalações de aplicativos e softwares promovendo o acesso aos conceitos e conteúdos, diminuindo os obstáculos e barreiras físicas e atitudinais. O uso das tecnologias assistivas está prevista nas diretrizes operacionais para o professor e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) “[...] VII – ensinar e usar a TA de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (BRASIL, 2009).

A TA contribui para a inclusão dos alunos com deficiência, pois embora as pessoas com deficiências sejam integradas em salas regulares é comum que a sua atividade neste espaço seja mais pautada na socialização e todo o seu aspecto cognitivo seja pouco considerado. Segundo Mantoan (2000) as tecnologias assistivas no trabalho de pessoas com deficiências são utilizadas como adaptações para melhor compreensão e mobilidade e, também pode atuar como reparadoras de baixa visão e audição, com a utilização de materiais digitais como vídeos e softwares instalados no computador.

Para a promoção de uma educação inclusiva, o uso das tecnologias assistivas e das TDIC representam um ganho, como meio de enfrentamento de barreiras pelos sujeitos com necessidades especiais e por todos os excluídos por sua diversidade. A prática da alteridade é necessária para que o conhecimento do outro seja valorizado, com trocas de saberes para uma aprendizagem significativa. Mantoan no texto *O verde não é o azul listrado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia da Educação/Reabilitação de pessoas com deficiência* chama atenção para o cuidado em não excluir ninguém socialmente, mesmo quando a educação e a reabilitação estão apoiadas no uso da tecnologia. Uma busca pela não homogeneização e sim, uma articulação de saberes. Nesse texto, a autora usa uma metáfora para explicar quão importante é o encontro entre a tecnologia e a educação, mas esse encontro deve ser entendido como uma fusão e não uma justaposição, para que seja um processo promissor na inclusão, com a formação de teias e não de pontes (MANTOAN, 2000).

O uso da TA e das TDIC na educação é inevitável, uma vez que aproxima conteúdo-aluno, conteúdo-aluna, aluno-aluno, aluna-aluna, aluno-aluna, aluno-professor, aluna-professor, aluno-professora e aluna-professora, contextualiza os sujeitos e suas singularidades nos processos de ensino e aprendizagem para o tempo atual e eleva o potencial dos alunos de forma equitativa. A interação proporcionada pelas tecnologias acima desenvolve autoestima nos

educandos perspectivando confiança de participação nas diversas propostas pedagógicas. Todos estes ganhos podem ser conquistados com a adesão do professor, é necessário um rompimento com métodos tradicionais e descontextualizados e na proposta de inclusão um trabalho na e para a diversidade.

Em uma palavra, precisamos somar competências, produzir tecnologia, aplicá-la à educação, à reabilitação, mas com propósitos muito bem definidos e a partir de princípios que recusam toda e qualquer forma de exclusão social e toda e qualquer atitude que discrimine e segregue as pessoas, mesmo em se tratando das situações mais cruciais de apoio às suas necessidades. (MANTOAN, 2000, p. 58).

A complexidade do objeto pesquisado nos traz a sua relevância para tempos atuais da educação e da escola, inseridos em um contexto diverso e de amplos arranjos, quanto ao uso das TDIC no âmbito educacional, como aliadas. A literatura e a legislação apontam para uma realidade que ainda não acontece. É necessário ter condições de base para que professores sejam formados para trabalhar mediando os processos de ensino e aprendizagem, com olhar do individual para o coletivo; com olhar para a unidade diante da diversidade existente na sala de aula.

Com priorização de uma educação de interação, onde cada um possa se constituir com o outro, pautado em princípios de respeito para com as diversidades, no combate à homogeneização.

## **CAPÍTULO 2 - “RAÇA”, ETNIA, RACISMOS IDENTIDADE, GÊNERO, INFÂNCIAS E DEFICIÊNCIAS**

Para compreendermos a educação inclusiva realizamos um percurso cronológico nas legislações brasileiras que garantem uma organização educacional inclusiva e conceituaremos alguns termos que as tangem.

A formação da escola brasileira se deu no contexto de exclusão, na realidade das colônias, preservando formatos europeus de costumes e formalismos. A democratização de acesso à educação, conquistado na Constituição Federal de 1988, acarretou turbulências nas vivências humanas, com a inserção da diversidade em espaços comuns, causando estranhamento em tudo que não condiz com o modelo deixado pelos europeus. Apesar do direito assegurado em lei, a inserção dos diferentes no cenário escolar é marcada por derramamento de lágrimas e sangue. Segundo Mantoan e Lima (2017, p. 826), “Uma escola para todos provém desse clamor, criando descontinuidades nas gêneses histórica da educação pública brasileira, problematizando o seu projeto educativo hegemônico, eurocêntrico e excludente”. As pessoas nas suas subjetividades, nas diversidades “raciais”, sociais, étnicas, culturais, de gênero, de idade, de orientação sexual e nas deficiências, se conflitam, movidas pelas diferenças, as quais fazem parte do tempo contemporâneo, mas que ainda são um desafio para a sociedade geral e para a comunidade escolar.

A inclusão que defendemos neste estudo é pautada na concepção de educação para todos defendida por Mantoan (2003) e requer uma mudança de paradigma. Teixeira (2005) explica como surge e como se estrutura tal necessidade de transformação. Segundo ele, as ciências estão dentro da sua normalidade, ou seja, o que é considerado normal e correto, porém ao chegar um novo “problema” que as desequilibra e que não conseguem explicar, surge então uma crise de paradigmas com o início de pesquisas para explicarem o novo.

Desse modo, o contexto contemporâneo educacional brasileiro afina o direito à diferença e propõe práticas educativas condizentes com o tempo atual de estranhamento e desequilíbrio.

### **2.2 O contexto histórico da Educação Especial no âmbito da legislação brasileira**

Pessoas que sofrem algum tipo de incapacidade física ou intelectual podem não ser

incluídas no sistema educativo tradicional. Nessa situação, tem lugar o conceito de Educação Especial. Hoje, a Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino definida na LDB de 1996, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, que visa assegurar aos educandos que possuem algum impedimento de interação ou barreira para desenvolver-se em sociedade, ou seja, às pessoas com deficiência e aos educandos com superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2017). Porém, esta pesquisa defende a Educação Especial baseada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 como uma:

[...] proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

A educação de pessoas com deficiência ou superdotação foi e continua sendo um tema polêmico, uma vez que foi interpretado inicialmente como um problema de saúde, organizado com base nos conceitos de normalidade e anormalidade, gerando a necessidade de atendimento clínico, com tratamentos e diagnósticos. Segundo Diniz (2007, p. 15), “Para o modelo médico, a deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente<sup>4</sup> deve ser objeto de cuidados biomédicos”. Posteriormente, as limitações de participação na sociedade das pessoas com deficiência passaram a ser entendidas como uma opressão social, assim como as mulheres e negros sofriam, e com isto, as pessoas com deficiência foram alvo de ações sociais e políticas, antes de serem considerados no contexto de uma questão também referente à educação. Não aconteceu uma negação da necessidade da biomedicina, porém houve a necessidade dos cuidados e desenvolvimentos irem além. Em termos sociais, a deficiência pautada na anormalidade é traduzida no capitalismo pela ideia de sujeito improdutivo (DINIZ, 2007).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) traz o percurso cronológico do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. Teve início na época imperial no Rio de Janeiro com a criação de duas instituições: em 1854, o Imperial Instituto de Cegos, atual Instituto Benjamin Constant e em 1857, o Instituto dos Surdos e Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

---

<sup>4</sup> Uso correto de pessoa com deficiência (PCD) foi definido primeiramente com a ONU e depois com a promulgação em 2009 pelo Decreto n. 6.949, de 25/8/09.

Adiante em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento das pessoas com deficiência mental. Em 1945, foi criada a Sociedade Pestalozzi, com o primeiro atendimento às pessoas com superdotação. Um marco importante ocorreu em 1954, com a formação da primeira Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), que são locais de segregação das pessoas com deficiências até hoje no Brasil, estas instituições e associações foram sustentadas inicialmente pela comunidade, de forma filantrópica e privada, sem intervenção do estado.

Em 1961, as pessoas com deficiência passam a serem incluídas preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, apontando ser um direito dos “excepcionais” à educação. E logo após, em 1971, esta legislação foi alterada pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu tratamento especial para alunos com deficiência, superdotados e com distorção de idade/série, o que acabou reforçando o encaminhamento destes alunos para classes separadas e/ou escolas especiais. A educação especial foi interpretada como um sistema paralelo ao ensino regular, pela crença de que as pessoas diferentes, ou seja, as pessoas com deficiência e superdotadas seriam mais cuidadas e protegidas e menos excluídas, se frequentassem um espaço próprio para elas, o que continuou causando exclusão, classificação e segregação entre as pessoas em salas de aulas separadas (BRASIL, 2008).

É certo que a inclusão é uma mudança desafiadora, então seria mais cômodo continuar permitindo um tratamento diferenciado aos estudantes com deficiência, segundo as próprias leis até então citadas. A educação dos estudantes com deficiência infelizmente ainda transita entre a integração e a inclusão, sendo que:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento de escolar especiais: classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2015, p. 27).

A inclusão é incompatível com a integração, segundo Mantoan (2015), pois propõe uma organização da escola totalmente diferente, em que os alunos não transitam entre salas/espços comuns e separados e não se tem atividades adaptadas e facilitadas. A escola precisa mudar para a inclusão do estudante e não ele se adaptar para “entrar” no formato da escola.

Com o objetivo de promover ações educacionais voltadas às pessoas deficientes e superdotadas, com ênfase na interação, porém mantidas por campanhas promovidas pela comunidade, é criado em 1973, no Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial. Infelizmente, não com a visão de uma política pública universal na educação, ainda que assegurado o acesso das pessoas “especiais” ao sistema geral de ensino, mas, sim, de uma política pública especial (BRASIL, 2008). Reforçando o processo de integração dos alunos, pelo qual os alunos com deficiência são selecionados para serem inseridos em salas e/ou escolas comuns ou em escolas e/ou classes especiais.

A CF de 1988 também foi importante e somou forças para a educação especial. Ela traz em seu Artigo 3º, como objetivo fundamental da educação, a não discriminação, o não preconceito de origem, “raça”, sexo, cor, idade e considera, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e ainda no Artigo 208, como dever do Estado: garantir a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

O ECA em 1990 traz ganhos de grande relevância para a educação especial, mesmo sem ter um capítulo específico para o tema. Aponta a mesma como um dever do Estado e a reconhece numa dimensão pedagógica e não assistencialista. No capítulo 53, a Constituição garante o direito de condições e permanência na escola. No Artigo 54, indica os deveres do Estado com relação à criança e ao adolescente, assegurando nos incisos terceiro e quinto: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1990, p.54).

E, tendo em vista uma prática comum dos pais de filhos com deficiência ou superdotados de escondê-los em casa, privando-os do convívio social, uma das estratégias para combater tal prática foi instituída pelo ECA, quando define no Artigo 55: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 45).

A LDB possui um capítulo específico para a educação especial, que a define no Artigo 58 e, em seus três incisos explica as condições nas quais ela deverá ser ofertada, o que é de grande relevância para que cada educando seja olhado na sua subjetividade, prevendo um apoio e não uma dependência: “§1 Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL 2017, p. 37), e ainda apresenta a oferta da educação especial como um

dever constitutivo do Estado, porém ainda permite que seja feita uma integração dos educandos público-alvo em classes, escolas e serviços, quando o ensino regular não tiver condições de ofertar o atendimento adequado.

Ainda a LDB, em seu Artigo 59, assegura aos educandos, o direito à educação especial, por meio dos sistemas de ensino. Dentre eles, destacam-se os incisos de um a quatro:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 2017, p. 37-38).

A PNEEPEI de 2008, além de trazer dados históricos e normativos da educação especial, quando define os alunos a serem atendidos, defende a necessidade de ser analisado cada caso, de maneira que sejam “[...] contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem” (BRASIL, 2008, p.15).

O Decreto n. 6.571, 17 de setembro de 2008, traz o AEE definido como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008), atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. E têm como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008).

O atendimento do AEE deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais, as quais são definidas neste Decreto n. 6.571/2008, como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, localizada em escola de ensino regular, ou em algum centro de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Ao encontro da PNEEPEI de 2008, a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), que contempla, em seu Capítulo IV – Do direito à Educação - a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Em seu Parágrafo Único do Artigo 27 determina que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 1) e ainda traz como responsabilidade do poder público, garantir o aprimoramento dos sistemas educacionais, eliminando barreiras<sup>5</sup> que impedem a efetivação da inclusão. Vale ressaltar que o papel do Estado é importante e fundamental, por meio de investimentos na educação pública e conseqüentemente na formação dos profissionais da educação para que, melhor “preparados”, atuem com mais eficiência no paradigma da inclusão.

O documento do MEC publicado em 2010, denominado *Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, é uma apresentação da política nacional voltada à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), e assinala que a evolução da década será a garantia do atendimento à diversidade humana, com ênfase na construção de uma escola inclusiva.

Em 2020, é publicada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)<sup>6</sup>, instituída pelo Decreto n. 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020, que representa um retrocesso, uma vez que não defende que a inclusão deve ser de todos. Em sua conclusão, afirma que só acontece a inclusão quando o aluno recebe atendimento segundo suas possibilidades e seu ritmo, ou seja, uma adaptação no

---

<sup>5</sup> “IV- barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]”, as barreiras são definidas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu artigo terceiro e traz suas classificações: urbana, arquitetônica, atitudinais, tecnológicas, entre outras. O texto defende a eliminação destas para a inclusão da pessoa com deficiência em diferentes espaços, inclusive na escola (BRASIL, 2015).

<sup>6</sup> A PNEE instituída pelo Decreto n. 10.502/2020 foi suspensa por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.

currículo precisa ser feita, e ainda traz a inclusão dos estudantes com deficiência em classes regulares como causadora de sofrimento emocional. O estranhamento pelo diferente ainda é presente, pois o atendimento de qualquer estudante e, principalmente, do com deficiência, segundo Lanuti e Mantoan (2021, p. 63), “[...] ainda está comprometido pela imagem do aluno rotulado, que conseguimos conter em nossa cartela de categorias educacionais”.

Diante deste compilado de leis brasileiras sancionadas no decorrer da história, é evidente a necessidade de um olhar atento para as demandas de cada tempo, tempo este que se modifica constantemente. E mudanças são indispensáveis para que a educação evolua e rompa com paradigmas. Segundo Mantoan (2014, p. 12), “Reinventar nossas práticas e mentalidades é parte da tarefa do nosso tempo. Tempo de inclusão!”.

Uma educação inclusiva deve ser baseada em práticas condizentes com as transformações da sociedade, que se comunica rapidamente, de forma não disciplinável, que considere todas as diferenças existentes no ser humano: culturais, de etnia, de gênero, sociais, religiosa, das deficiências, entre outras. Porém, a escolarização dos estudantes ditos diferentes é historicamente marcada por lutas de familiares, dos profissionais da educação e dos próprios alunos, ou seja, luta de todos os que entenderam que a escola é lugar de todos e que nunca seremos homogêneos. Isso faz parte da nossa condição humana.

No Brasil, somente em 1961 com a LDBEN, as pessoas com deficiência passaram a ser incluídas no sistema de ensino geral, como um direito dos excepcionais.

Os negros também sofreram com desigualdades na escolarização, apesar da não existência de uma lei específica com tal proibição.

Os trabalhos sobre educação de negros no século XIX constataam as dificuldades, empecilhos e restrições à presença negra na escola, baseadas nos costumes, na cultura, e também na legislação, mesmo quando a lei vedava a instrução aos escravos e não a qualquer outra categoria de origem negra. (BARROS, 2016, p. 603).

A legislação brasileira, especificamente a CF de 1988, no seu terceiro capítulo destinado à educação, cultura e desporto, no Artigo 205, afirma que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, n.p.), logo não se pode negar o acesso de todos, independente das características de cada estudante e de suas diferenças em relação ao que é “esperado”. Adiante, no Artigo 206, a CF traz os princípios nos quais o ensino precisa ser oferecido, perpassando pelo direito de igualdade, no sentido de frequentar a escola. Também garante a subjetividade do educando quando garante o direito de divulgar o

pensamento, ideias diversas e a participação de forma democrática (BRASIL, 1988).

A LDB Lei n. 9.394/1996, em seu Título II – *Dos princípios e fins da Educação Nacional* traz exatamente os mesmos princípios que a CF. E, no seu Título III – *Do direito à educação e do dever de educar*, no seu quarto capítulo, conforme citaremos aqui diretamente, demonstra que se pensou não somente na inclusão da pessoa com deficiência, mas de todos os desfavorecidos por uma história de vida marcada por discriminações e exclusões:

[...] III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;  
 IV - acesso público e gratuito aos ensino fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;  
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;  
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições de educando;  
 VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades; [...]. (BRASIL, 2017, p.10)

Esses direitos compreendidos acima concorrem para uma educação inclusiva que considera o diferente, possibilitando construções identitárias e subjetivas, desveladas de uma sociedade plural e responsável e uma educação com novas reflexões e modos de ensinar, porém o próprio texto legal citado não expressa uma obrigatoriedade de inclusão de todos, quando traz no inciso terceiro “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, n.p.). Ainda se encontra presente a possibilidade de segregação, de exclusão ao acesso e à participação.

Mantoan (2003, p. 13) disserta sobre a democratização associada ao ensino padronizado, “[...] a democratização é a massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos; não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela”.

Contra a Educação Inclusiva, está um movimento de controle excessivo das diferenças, em que se denota o anseio pela massificação do ensino, por meio de práticas excludentes. Os alunos ditos “anormais” são vítimas, segundo Lanuti e Mantoan (2021, p. 59), de um “[...] ensino aparte, adaptação de conteúdos, redução de objetivos de uma aula e até mesmo o encaminhamento de muitos alunos para instituições especializadas [...]”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) de 2001 traz a educação inclusiva não só com a perspectiva da inserção física do aluno junto aos

demais, como também o desenvolvimento do potencial de cada educando, levando em consideração suas necessidades e particularidades, bem como fazer da escola um lugar social, que esteja à disposição do aluno, para contribuir no seu desenvolvimento (BRASIL, 2001).

A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório. (BRASIL, 2001, pp. 46-47).

O final dos anos 90 e início dos anos 2000 foram de muitos avanços para a educação inclusiva, mas havia a necessidade de uma política pública que trouxesse maior amparo e possibilidades, para garantir um acolhimento de todos e uma reconfiguração no ensino para todos. Logo, em 2008, é publicada PNEEPI, uma evolução de um período em que se defendiam políticas de integração das pessoas especiais nas escolas comuns para o atual período em que se propõe a inclusão. A PNEEPI define a Educação Inclusiva:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

A PNEEPI de 2008 propõe uma mudança estrutural e cultural na escola, considerando a inclusão de todos os estudantes, uma mudança de entendimento para que a escola se adapte ao aluno e não o contrário, buscando a eliminação de barreiras, uma reestruturação de práticas, que seja mais humana, fazendo perceber o outro como um ser singular, diferente e não passivo de controle, reverberando para uma educação democrática.

Em 2018, a BNCC é publicada. É um documento normativo, sendo referência para a formulação dos currículos das esferas municipais, estaduais e do Distrito Federal. Apesar da proposta demandar às escolas uma reelaboração do seu PPP e afirmar que é orientada por: “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2018, p. 15), bem como afirmar a igualdade na qual a singularidade é considerada e também a equidade e ainda entendendo as diversidades brasileiras e a formação histórica do seu povo, a essência da proposta é contraditória em relação à inclusão escolar, pois propõe um currículo comum, determinando aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

etapas de ensino, diferenciações curriculares para os alunos com deficiência e ideais homogêneos, padronizados, para os perfis de alunos e professores (BRASIL, 2018).

Ainda sobre reflexões acerca da BNCC, Lanuti e Baptista (2022), afirmam que este documento tem chegado às escolas sem problematização e que é esta a preocupação quanto à proposta de algo comum, uma vez que reforça uma cultura de aceitação, sem questionar, ignorando a diversidade dos contextos brasileiros.

Ao definir que alguns estudantes necessitam de “diferenciação curricular” para aprender, a BNCC retomou uma prática muito realizada na década de 1990 e início dos anos 2000 e que ainda se faz presente nas escolas: a adaptação curricular. Contudo, um sistema educacional que se diz inclusivo não prevê a realização de diferenciações em currículos com base na deficiência de um ou alguns estudantes, mas promove meios (recursos e serviços) para que todos os alunos acessem os mesmos conteúdos em seus diferentes níveis de complexidade, a partir da capacidade de cada um. Diferenciações curriculares estão, portanto, em uma direção oposta à inclusão escolar. (LANUTI; BAPTISTA, 2022, p. 45).

Entender a inclusão e colocá-la em prática não é tarefa fácil; a luta é constante. No ano de 2020, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), pelo Decreto n. 10. 502, de 30 de setembro de 2020. Esta que “atualizaria” a PNEEPEI (2008). Analisando a PNEE de 2020, identificamos divergências em comparação com a PNEEPEI de 2008, especificamente no trecho:

A inclusão radical torna-se prejudicial especialmente para os indivíduos com graus mais severos de impedimento de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional. (BRASIL, 2020, p. 17).

Essa concepção de inclusão representa um retrocesso para a educação inclusiva, trazendo de volta a ideia de segregação, para os casos mais graves e, infelizmente, o que acontece é, segundo Lanuti e Mantoan “O desconhecimento em relação à inclusão e suas demandas” (2021, p. 60), uma vez que pode ser interpretada como gastos desnecessários com escolas e formação de professores. A boa notícia após a publicação de PNEE de 2020 (Decreto n. 10. 502/2020), é que foi constatada uma inconstitucionalidade do mesmo por determinação do Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), ou seja, ele foi suspenso.

Considerando todo este aparato histórico legal, podemos afirmar que tivemos evoluções, avanços e vitórias na educação inclusiva, porém é papel de todos reforçar, sempre que precisarmos, que a escola é lugar de todos. A inclusão escolar não deve ser vista como um

modismo e sim, necessidade deste tempo; tempo de revisão de crenças e valores. Ela é um desafio na busca de uma convivência respeitosa com o outro, com o diverso. É preciso e necessário experimentar a inclusão, abrindo nossas escolas às diferenças.

### **2.3 Reflexões acerca das diversidades**

O estudo das diversidades parte de percepção sobre a importância de discussões a respeito das questões étnicas e raciais, que partem do preconceito racial instaurado no mundo, inclusive fortemente no Brasil. Isso se dá pelo fato de ser um país formado por diferentes imigrantes, povos escravizados e povos nativos, a partir de milhares de diversificadas culturas. Trata-se do direito de que todos sejam respeitados em suas características próprias. Nesse contexto, podemos classificar brinquedos conforme a cor e animais em carnívoros e herbívoros. Nessa última categoria, podemos dizer que todos são animais, porém se diferenciam segundo o tipo de alimentação, ou seja, é preciso estabelecer diferenças e semelhanças. A classificação de tudo no mundo é uma prática universal em todas as culturas humanas e serve para organizar pensamentos. Contudo, é lamentável que a sociedade parta para o caminho da hierarquização valorativa, ao tentar classificar a diversidade humana, conduzindo o entendimento ao racismo. Nesse contexto, tentam classificar o ser humano em raças, utilizando o termo da biologia, que se refere à espécie humana em seu conjunto. Raça humana é a espécie humana (MUNANGA, 2003).

O racismo é o preconceito que foi instituído na sociedade, principalmente contra os negros, e para compreender como surgiu e como se configura o racismo na sociedade, a partir das imposições de padrões, remetendo o que é negativo aos negros e positivo aos brancos, a discussão trará como aporte teórico Kabengele Munanga (2003), Frantz Fanon (2008), Nilma Lino Gomes (2008), Maria de Lourdes Teodoro (2020), Silvio Luiz de Almeida (2019) e Stuart Hall (2006), entre outros autores, para discussões a respeito do tema.

São inúmeras as questões que permeiam a identidade do negro, e vale destacar que, dentre vários aspectos, o fortalecimento da identidade das pessoas negras se inicia na maioria das vezes quando se adota o cabelo natural, sendo este, um fator importantíssimo para a valorização da cultura do negro.

Diante do contexto do racismo, em que negro é inferiorizado com relação ao branco, se acenam algumas questões como: Por que classificar as pessoas em raças? Como surgiu o

racismo em nossa sociedade? O que o racismo implica no convívio entre as pessoas? Ao dialogar a respeito dos questionamentos ao longo do texto, espera-se trazer algumas reflexões a respeito da existência da diversidade na humanidade e do tratamento que esta diversidade possui no sentido da desigualdade, no qual o desafio está numa educação que permita o convívio de todos com equidade.

### **2.3.1 Raça, Etnia e Racismo**

A história da formação do povo brasileiro, como estudamos na Educação Básica, é fruto de uma mestiçagem, mas qual o conceito de mestiçagem? A mestiçagem é designada pelo cruzamento de populações biologicamente diferentes, porém não podemos colocar o foco nas características biológicas das pessoas, mas sim, nas ideológicas, herdadas da história da colonização. Esse conceito está ligado ao senso comum trazido pela sociedade e seus fatos, na qual os que dominam relacionam o mestiço ao grupo inferiorizado, permanecendo uma visão racionalista. (MUNANGA, 1999). Dessa forma, entender os conceitos existentes nesta definição é válido para a compreensão do preconceito que se originou da definição no mundo, e especialmente no Brasil. É preciso defini-los corretamente para não causar confusão, e não ficar somente em um conhecimento superficial e do senso comum. Por isso é notável a importância da educação, a partir da escola, para que tal conceito seja conhecido mais profundamente.

A denominação de raça tem origem na Botânica e na Zoologia, campos da área biológica, ou seja, nas ciências naturais. É importante pelo fato de ter como objetivo definir características semelhantes entre as espécies. Nos séculos XVI e XVII, na França, utilizaram o conceito de raça para separar a população em classes sociais, apartando-as segundo características físicas, e mais tarde, utilizaram a teologia, fazendo comparações entre os três Reis Magos, cujas características fenotípicas eram distintas, alegando a existência de raças diferentes (MUNANGA, 2003).

É indiscutível que as pessoas são diferentes e durante os séculos XVI a XX, na tentativa de afunilar a definição de raça, continuaram sendo elaborados critérios para classificação dos seres humanos, em que se deu maior destaque à característica da cor da pele, contudo, ao final, cientistas chegaram à conclusão de que não existe raça (MUNANGA, 2003). Houve tentativas de dividir os seres humanos, utilizando como critério apenas uma

quantidade maior ou menor de melanina existente na pele, ou seja, de fatores biológicos, mas não foram exitosos. Assim, raça é um conceito ideológico, determinada na relação de poder e dominação (MUNANGA, 2003).

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça, sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. (ALMEIDA, 2019, p. 18).

Munanga (2003) e Almeida (2019) usam a questão relacional existente no conceito em suas definições para raça, não deixando dúvida da predominância da submissão ao poder vivenciado por grupos de classes subalternizados, e principalmente, pelos escravos. Pautando em questões biológicas e geográficas, Almeida (2019, p. 21) afirma que “[...] a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência”. Nota-se que, aos negros, durante todo o desenvolvimento da sociedade brasileira, muitos aspectos negativos foram associados.

Nas tentativas de classificar a diversidade humana, surge o racismo que, segundo Munanga (2003, p. 8) é “[...] uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pelas relações intrínsecas entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a noção de raça no sentido sociológico [...]”. Parafrazeando, o racista faz a discriminação atribuindo valores para os diferentes grupos da sociedade, relacionando características fenotípicas às morais. Almeida (2019, p. 22) completa o entendimento de racismo como “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

Até os dias atuais, não se tem uma definição exata para o racismo, pois passa por diversos campos. Talvez por isso, combatê-lo seja tão difícil. Porém, a sua procedência foi primeiramente dada com explicações bíblicas da história de Noé e seus três filhos, que diziam serem ancestrais das três raças - amarela, negra e branca. Nesse contexto, o filho negro desrespeitou o pai e o mesmo o amaldiçoou, e a partir do episódio bíblico, é dito que o negro passou a ser visto como alguém com características não boas. Já o segundo fato que deu origem a este conceito, foi com base nas ciências biológicas, na tentativa de relacionar características da biologia ao comportamento (MUNANGA, 2003), não deixando

infelizmente de hierarquizar o conceito e, ainda, deslocaram este para outros campos, como: “[...] racismo contra mulheres, contra jovens, contra homossexuais, pobres, contra burgueses, contra militares, etc” (MUNANGA, 2003, p. 10).

No decorrer dos anos, estudos mostram que o racismo deixa de ser notado sob o viés biológico, apesar de ser difícil desaparecerem as representações no imaginário coletivo, que até então, tentaram explicar a diversidade humana segundo características genéticas, morais e psicológicas. Na tentativa de impor um padrão, Fanon (2008, p. 151) aponta que “[...] para a maioria dos brancos, o negro representa o instinto sexual (não educado). O preto encarna a potência genital acima da moral e das interdições”. O racismo é fruto de uma cultura, tratando-se do preconceito pelo qual modelos são observados em muitos contextos, como por exemplo, dizer que a mulher bonita é a magra, a família deve ser composta por mãe, pai e filhos, entre outros (FANON, 2008).

Entre os anos de 1990 e 2000, a sociedade começa a utilizar o conceito de “etnia” ao invés de raça. Etnia é definida por Munanga (2003, p. 12) como um “[...] conjunto de indivíduos que, histórica e mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território”. Seria, então, uma maneira mais apropriada, quando se quer falar sobre a diversidade dos seres humanos. Porém, devido ao uso por longo tempo do conceito de raça, denominada como política e ideológica, fica complexo transformar estes conceitos, uma vez que o negro continuava a ser visto e julgado segundo a sua cor da pele, ou seja, já existia uma espécie de enraizamento. Nesse contexto, Munanga (2003, p. 14) afirma: “[...] colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica [...] os negros na base da pirâmide como grupo”. Nota-se que, é muito complexo o contexto que do racismo, uma vez que, a cultura a respeito da etnia torna-se enraizada, não permitindo que mudanças ocorram no cenário.

Nesse sentido, conceituar “raça”, racismo, etnia e identidade é de fundamental importância para entendermos a diversidade humana. O preconceito racial é algo “abstrato”. Por exemplo: “os negros são violentos”, “os homens são mais competentes”, entre outros. E, segundo Almeida (2019, p. 22), “[...] é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. O preconceito acarreta maiores problemas, como a discriminação racial que

é a ação, “[...] é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2019, p. 23).

Infelizmente, vivemos em uma sociedade que prima por uma cultura europeia, do branco, e o universalismo de que todos somos iguais não funciona; os não brancos<sup>7</sup> não têm as mesmas oportunidades que o branco; o racismo ainda circula em diversos contextos nas relações entre pessoas na sociedade brasileira e, “[...] reconhecer o racismo como um sistema de privilégio conferido aos brancos desafia as reivindicações ao universalismo” (DIANGELO, 2018, p. 43).

Diante do exposto, a fim de que as pessoas que sofrem discriminações tenham suas integridades garantidas, é preciso que se constituam e ocorram movimentos e ações contra o racismo, pois traz injustiças sociais e rejeições comportamentais, sendo graves tais consequências, para a sociedade em geral. Para tanto, estar a favor de uma educação que valoriza e respeita o outro, diante de suas características próprias, é pensar na identidade de cada ser humano, independentemente de cor, do credo, da etnia, de características genéticas, morfológicas e comportamentais, com objetivo de fortalecer a convivência em sociedade de maneira que as pessoas se respeitem de acordo com a individualidade de cada um, avançando no contexto da diversidade.

Por fim, há a necessidade do entendimento, de forma cultural, de que todas as pessoas fazem parte da raça humana, e que a diversidade que parte das diferenças existem e não se pode- negar. “Falar diretamente sobre poder e privilégio branco, além de fornecer informações muito necessárias e definições compartilhadas, também é em si uma poderosa interrupção de padrões discursivos comuns (e opressivos), em torno da raça” (DIANGELO, 2018, p. 53). Contudo, só será possível a constituição de uma sociedade igualitária, quando os diferentes indivíduos tiverem acesso do mesmo modo, ou seja, quando o preto conseguir atingir o mesmo patamar que o branco, com as mesmas condições, nas diversas situações em sociedade.

Buscando localizar investigações que pudessem contribuir a esta pesquisa, utilizamos a BDTD, com os descritores: “racismo”, “sociedade”, “raça” e “preconceito”, considerando teses e dissertações, e entre elas, focamos nas que são da região Centro-Oeste do Brasil<sup>8</sup>, região esta em que a UFMS está localizada. Nesta pesquisa, não foi considerado um período

---

<sup>7</sup> O termo não branco é o termo utilizado pelo autor Robin DiAngelo (2018, p. 42) para se referir a pessoas negras e outras raças que não pertence a “raça branca”.

<sup>8</sup> Região Centro-Oeste do Brasil compreende os estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

temporal, pois não foram encontradas quantidades enormes de estudos e também porque tratam-se de pesquisas atuais.

A partir do levantamento realizado na BDTD, foram identificadas 121 (cento e vinte e uma) teses e dissertações e localizamos apenas 8 (oito) delas, na região Centro-Oeste.

Os trabalhos selecionados estão organizados em um quadro Quadro 2 e, abaixo seguimos com as discussões dos mesmos, a partir de uma reflexão a respeito do racismo em sociedade, apresentando os títulos, nomes do autor(a) e orientador (a), o ano da defesa, a instituição à qual o trabalho faz parte e o tipo de trabalho acadêmico: dissertação ou tese.

**Quadro 2 – Levantamento de teses e dissertações selecionadas na BDTD- Região Centro-Oeste**

<b>N.</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Autor/ Orientador</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo de trabalho acadêmico</b>
01	Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação - MEC	Ana José Marques/Profa. Dra. Eliane dos Santos Cavalleiro	2010	Universidade de Brasília (UNB)	Dissertação
02	Uma abordagem bioética sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito educacional: intervenção do estado para a desconstrução do	Elaine Barbosa Santana/Profa. Dra. Rita Laura Segato	2013	Universidade de Brasília (UNB)	Tese

	mito da democracia racial				
03	"Ver o outro nos próprios olhos": a revista Brasília e o projeto de lusitanização do Atlântico Sul (1942-1949)	Marcello Felisberto Moraes de Assunção/Prof. Dr. Élio Cantalício Serpa	2014	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação
04	Tecendo o futuro: vivências de mulheres negras numa perspectiva intergeracional e familiar	Débora Brasil Miranda/Profa. Dra. Vanessa Maria de Castro	2015	Universidade de Brasília (UNB)	Dissertação
05	Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do ensino fundamental (1965 -1971)	Eliane Ribeiro Dias Batista/Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves	2016	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação
06	Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade	Pedro Ivo Silva/Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro	2017	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Dissertação
07	Educação e diversidade étnico racial	Raimundo Nonato Nascimento Junior/Prof. Dr. José Maria Baldino	2018	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	Dissertação

08	Vivências e experiências de professores negros/as no ensino superior	Marisleila Julia Silva/Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro	2018	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Dissertação
----	----------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	------	--------------------------------------	-------------

**Fonte:** Autoria própria.

A dissertação de mestrado com o título, *Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação - MEC*, tem como objeto de estudo as atitudes dos gestores (diretores, coordenadores e técnicos) das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC. O objetivo foi entender como estas duas secretarias estabelecem prioridades para implantar as políticas públicas, com foco na educação das relações étnico- raciais na educação básica, em especial o Artigo 26 A da LDB<sup>9</sup> e suas diretrizes. A pesquisa mostrou que falta articulação entre o SEB e SECD; falta um olhar mais atento da SEB para a questão da educação étnico-racial do país. A visão dos gestores quanto a esta temática é ingênua; acreditam ainda na existência de uma democracia racial no Brasil; é como se desconsiderassem o passado da política de Educação no Brasil. Portanto, a autora conclui que é necessário o conhecimento da instituição acerca da fonte de desigualdade educacional estar ligada de forma estrita com o racismo, a discriminação racial e preconceito e, somente depois disso, os gestores conseguirão articular uma efetiva prática do Artigo 26 da LDB (MARQUES, 2010).

A tese de doutorado intitulada *Uma abordagem bioética sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito educacional: intervenção do Estado para a desconstrução do mito da democracia racial*, teve como uma das motivações, o entendimento do mito de que o racismo não existe no Brasil e se amparou na bioética de intervenção<sup>10</sup>. O objetivo foi verificar a consciência racial, por meio do discurso dos parlamentares, quanto à democratização do ensino superior, com a política das cotas. Os discursos analisados datam entre janeiro de 1988 e setembro de 2012. Um dos resultados da pesquisa foi que, com o sistema de cotas, a sociedade passou a falar mais sobre o racismo e a análise dos discursos dos parlamentares

<sup>9</sup> Artigo 26 A da LDB: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2007, p. 17).

<sup>10</sup> Bioética de Intervenção: estabelecimento de políticas públicas em países periféricos com a intenção de diminuir as desigualdades socioeconômicas (SANTANA, 2013, p. 15).

mostrou que o racismo foi mais citado após a política das cotas, principalmente a partir de 2001, ano em que as universidades estaduais do Rio de Janeiro a implantaram. Os comentários sobre o racismo também aumentaram por efeito das datas comemorativas, como Dia da Consciência Negra e outras. Ainda foi resultado de pesquisa, o reconhecimento da importância do movimento negro na luta pela compreensão da sociedade, acerca da luta dos negros e da sua desvantagem social produzida pelo racismo no Brasil (SANTANA, 2013).

“*Ver o outro nos próprios olhos*”: a revista *Brasília e o projeto de lusitanização do Atlântico Sul (1942-1949)* foi o nome dado à pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar, por meio da Revista Brasília, como ocorreu o projeto de lusitanização do Atlântico Sul. Apesar de não ter grande aproximação com a presente pesquisa, a autora traz, por meio de discussões históricas, a imagem mitológica do passado, por meio da revista Brasília, de um projeto sistemático com reprodução do mito da boa colonização portuguesa, como se tivesse sido transterritorial e plurirracial (ASSUNÇÃO, 2014).

O quarto estudo é uma dissertação de mestrado que recebeu o título, *Tecendo o futuro: vivências de mulheres negras numa perspectiva intergeracional e familiar* e teve como foco o racismo na sociedade brasileira. Débora Brasil Miranda pesquisou por meio da história oral de três mulheres negras da mesma família, de gerações distintas, como a desigualdade racial impacta a vida das mesmas. Os resultados apontaram a opressão que essas mulheres sofrem, com a interseccionalidade entre raça, social e gênero, ou seja, o racismo impacta a vida destas mulheres de forma negativa, indireta e despersonalizada e por isso, a autora chama atenção para o racismo institucional como uma omissão de todos. Um dado importante da pesquisa é a não existência de racismo para estas mulheres. O aspecto geracional não trouxe resultados tão diferentes como era esperado; a referência de mulher chefe de família apareceu e a de homem também apareceu, mas com pouco destaque (MIRANDA, 2015).

O estudo, *Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do ensino fundamental*, teve por objetivo compreender através da história oral, a trajetória de formação no curso normal de cinco professoras negras da cidade de Ituiutaba, que fica no interior de Minas Gerais, entre os anos 1965 e 1971. A autora trouxe para a discussão, os conceitos de raça, racismo, etnia e gênero, para discussão de como o preconceito racial e de gênero se estabeleceu na sociedade brasileira e principalmente nos processos de escolarização e profissionalização. A autora trouxe para a discussão os conceitos de raça, racismo, etnia e gênero para discussão de como o preconceito racial e de gênero se

estabeleceu na sociedade brasileira e principalmente nos processos de escolarização e profissionalização (BATISTA, 2016).

A pesquisa, *Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade*, foi realizada com cinco homossexuais negros de idade entre 21 e 26 anos. Os instrumentos foram: entrevistas abertas, (auto) biografias e narrativas, para atingir o objetivo geral de mostrar quais implicações formativas emergem da história de vida deles. Tendo o autor reconhecido ter sido vítima de racismo e homofobia num tempo de sua vida em que não tinha o conhecimento necessário para enxergá-lo, este estudo traz também uma análise teórico-científica sobre a interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade, contemplando experiência e teoria. O fenômeno de ser negro homossexual no Brasil é desafiador, ao contrário de ser branco homossexual ou branco heterossexual. Os participantes relataram a importância da integração ao coletivo Afrobixas, para a formação de uma postura diferente frente aos seus corpos, alvos de violências e padronizações sexuais (SILVA, 2017).

*Educação e diversidade étnico racial* é a dissertação de mestrado cujo objetivo foi apreender como se revela a temática educação e diversidade étnico-racial, no ambiente escolar, nos resumos das dissertações contidas no repositório da BDTD, no período de dez anos entre 2006 e 2016. Dentre tantos resultados importantes deste estudo, destacamos a contribuição da Lei n. 10.639/2003, 9 de janeiro de 2003, e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no sentido de trazer conhecimento para as unidades escolares, acerca da diversidade étnico-racial e para a realidade das escolas como locais reprodutores de preconceitos, violências e desigualdade e ainda o desafio de uma educação que trabalhe para a construção de entendimento do direito humano de ser diferente e de práticas que reconheçam a diversidade cultural (JUNIOR, 2018).

A dissertação de mestrado, *Vivências e experiências de professores negros/as no ensino superior* analisou as narrativas (auto) biográficas de três professores do ensino superior e negros, para desvendar por meio delas, as implicações de suas formações e relações socioculturais, construídas no campo educacional. Um dos resultados revelou que a educação é um meio de ascensão do negro, porém para isto é preciso de remar contra a maré, sendo a discriminação presente durante o percurso. E ainda têm dificuldade para permanecer no campo profissional. Infelizmente, conforme uma das narrativas: o negro carece de um esforço maior para “vencer na vida” (SILVA, 2018).

É preciso que se constituam e ocorram movimentos e ações contra o racismo, pois traz

injustiças sociais, rejeições comportamentais, sendo graves tais consequências, para a sociedade em geral, a fim de que as pessoas que sofrem discriminações tenham suas integridades garantidas. Para tanto, estar a favor de uma educação que valoriza e respeita o outro, diante de suas características próprias, é pensar na identidade de cada ser humano, independentemente de cor, do credo, da etnia, de características genéticas, morfológicas e comportamentais, com objetivo de fortalecer a convivência em sociedade de maneira que as pessoas se respeitem de acordo com a individualidade de cada um, avançando no contexto da diversidade.

Por fim, há a necessidade do entendimento, de forma cultural, que todas as pessoas fazem parte da raça humana, e que a diversidade que parte das diferenças existem e não pode-se negar. “Falar diretamente sobre poder e privilégio branco, além de fornecer informações muito necessárias e definições compartilhadas, também é em si uma poderosa interrupção de padrões discursivos comuns (e opressivos) em torno da raça” (DIANGELO, 2018, p. 53). Contudo, só será possível a constituição de uma sociedade igualitária quando os diferentes indivíduos tiverem acesso do mesmo modo, ou seja, quando o preto conseguir atingir o mesmo patamar que o branco, com as mesmas condições, nas diversas situações em sociedade.

O segundo momento de busca de pesquisas foi realizado no repositório de teses e dissertações, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, com os mesmos descritores: “racismo”, “sociedade”, “raça” e “preconceito”.

Após a pesquisa, foram identificadas 98 (noventa e oito) dissertações, entre as quais selecionamos 32 (trinta e duas) que se aproximam mais do que está sendo discutido neste capítulo. As dissertações foram organizadas em um quadro (Quadro 3) apresentando o título, o nome do autor (a) e orientador (a), ano de publicação e o câmpus.

**Quadro 3 – Levantamento de dissertações selecionadas no repositório da UFMS**

<b>N.</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Autor/ Orientador</b>	<b>Ano</b>	<b>Câmpus</b>
01	Eficácia na prestação jurisdicional em comarcas transfronteiriças sul-mato-grossenses: Mulheres migrantes vítimas de	Erika Aevalo da Rosa/Profa. Dra. Gleyce Denise Vasques Moreira	2021	Corumbá

	violência doméstica - minoria multivulnerável. ODS nº 5 e 16 ONU			
02	Análise de discursos machistas reproduzidos por mulheres no Facebook	Talita Ribeiro Martins/Profa. Dra. Elaine de Moraes Santos	2021	Campo Grande
03	Os saberes sobre gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professoras e professores de ciências da rede municipal de ensino de Campo Grande- MS	Carla Karine Oliveira Martins/Profa. Dra. Vera de Mattos Machado	2021	Campo Grande
04	A representação da mulher indígena na literatura de Eliane Potiguara	Leticia Cintra Paulo de Oliveira/Profa. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos	2021	Campo Grande
05	Escuta profunda sobre a diferença a partir do serviço de saúde destinado às pessoas trans em Anastácio/MS	Gisele Paquer Camargo/Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes	2021	Aquidauana
06	“Raça”, gênero e geração: categorias indissociáveis no processo formativo	Dayane Souza Nogueira da Silva Pimentel/Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	2021	Três Lagoas
07	Discurso de ódio homofóbico no facebook: uma análise dos comentários das publicações de notícias nos ciberjornais	Lucas Souza da Silva/Prof. Dr. Heldes Filipe Rocha Prior	2021	Campo Grande

	de Campo Grande – MS			
08	Considerações acerca do sistema de cotas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o processo de identidade dos alunos cotistas	Jéssica Oliveira Ferreira/Prof. Dr. Thiago Araujo Santos	2021	Três Lagoas
09	A biografia de uma professora transexual em Brasilândia/MS: diálogos formativos e percursos sobre a diversidade sexual	Hélida Rodrigues de Lima/Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato	2021	Três Lagoas
10	As relações étnico-raciais no ensino fundamental I com abordagem da lei 10.639/03 (11.645/08) em uma escola do município de Três Lagoas/MS	Elisangela Mariano Ferreira Costa/Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato	2021	Três Lagoas
11	Riscando Fósforo: Decolonialidade e Hip Hop na produção artística de Djonga	Rogério Leão Ferreira/Prof. Dr. Fabio da Silva Sousa	2021	Aquidauana
12	Experiências trans femininas/trans masculinas e travestis: arranjos e estratégias para vidas vivíveis na cidade de Campo Grande-MS	Adriana Cristiane Lopes Lino/Prof. Dr. Guilherme Rodrigues Passamani	2021	Aquidauana
13	A via crucis do corpo na poética performática de Angélica Freitas e Berna Reale	Daniela Almeida Machado/Profa. Dra. Angela Maria Guida	2021	Campo Grande

14	BACURAU: Uma Interpretação Contemporânea da Resistência no Brasil	Luar Nogueira Maia Carvalho/Prof. Dr. Miguel Rodrigues de Souza Neto	2021	Aquidauana
15	Análise antropológica do ensino das temáticas história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas de Campo Grande - MS	Evelyn de Souza Santiago Candido da Silva/Prof. Dr. Victor Ferri Mauro	2021	Campo Grande
16	Vozes que decolonizam o saber: narrativas insurgentes de mulheres do Pantanal Sul sob o olhar dos estudos culturais	Taynara Martins de Moraes/Profa. Dra. Patricia Zaczuk Bassinello	2021	Aquidauana
17	Olhares brancos, terror negro: branquitude e horror em “Corra!”, de Jordan Peele	Heidy Maiyumi Rafael Kanasiro/Prof. Dr. Ramiro Giroldo	2021	Campo Grande
18	Educação para as relações étnico-raciais: o que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista	Crisley de Souza Almeida Santana/Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira	2021	Três Lagoas
19	Fim do mundo ou afrofuturo? Um estudo sobre as contranarrativas do afrofuturismo e do afropessimismo	Marcelo de Jesus Lima/Prof. Dr. Murilo Sebe Bon Meihy	2021	Aquidauana
20	Educação das relações étnico-raciais e infância: semiformação e a atuação dos professores	Rogger Diego Miranda/Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martrins Zarbato	2021	Três Lagoas

21	Quando as Marias falam: influência das assessorias de imprensa na temática da violência contra mulheres	Tathiane Espindola Panziera/Prof. Dr. Katarini Giroldo Miguel	2021	Campo Grande
22	Sub-representatividade feminina no congresso nacional: uma violação ao ODS 5	Dauana Bottoni Vanzela/Profa. Dra. Luciani Coimbra de Carvalho	2021	Campo Grande
23	Reflexões acerca da formação e percepções discentes em contextos diversos	Ana Paula Leão Mendes/Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	2021	Três Lagoas
24	Olhares cruzados sobre a fronteira Brasil-Bolívia por meio da literatura infantil	Tarissa Marques Rodrigues/Profa. Dra. Lucilena Machado Garcia Arf	2021	Corumbá
25	Uma análise das manifestações xenofóbicas na fronteira Brasil-Bolívia segundo o ordenamento jurídico brasileiro	Antonio Rosa da Conceição Junior/Profa. Dra. Gleicy Denise Vasques Moreira	2021	Corumbá
26	Formação da personalidade racista no contexto formativo: análises contextuais no campo de estágio	Juliana Silva Rando/Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	2021	Três Lagoas
27	A literatura afro-brasileira e o ensino híbrido	Letícia da Rocha Araújo/Profa. Dra. Michele Eduarda Brasil de Sa	2021	Campo Grande
28	Vozes subalternas em meio à multidão: na encruzilhada	Diego Aparecido Cafola/Prof. Dr. Miguel	2021	Aquidauana

	de Linn da Quebrada	Rodrigues de Sousa Neto		
29	Disputas em torno das questões de gênero e sexualidade: um estudo sobre o processo de aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande – PME (2015 – 2024)	Luiz Fernando Dall’onder/Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	2021	Campo Grande
30	Nas encruzilhadas do Axé: experiências e representações de gênero e sexualidade em um terreiro de Candomblé Angola no centro-oeste brasileiro	Rafael Mascarenhas Matos/Prof. Dr. Miguel Rodrigues de Sousa Neto	2022	Aquidauana
31	Os observatórios como instrumento de garantia aos direitos humanos e ao enfrentamento ao crime de violência contra a mulher	Roberta Seben/Profa. Dra. Maria Esther Martinez Quinteiro	2022	Campo Grande
32	Da leitura de mundo à leitura da palavra: Memória, Infância e Diversidades	Erika Carla Nogueira da Silva/Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	2022	Três Lagoas

**Fonte:** Autoria própria.

Dentre os objetivos propostos pelos autores nas Dissertações e Teses acima organizadas (Quadro 3), dividimos os trabalhos em um novo quadro (Quadro 4).

**Quadro 4: Objetivo dos trabalhos da UFMS (Quadro 3)**

Dissertações (Nº)	Objetivo Geral
-------------------	----------------

01	Descrever a prestação jurisdicional fornecida nas comarcas transfronteiriças sul-mato-grossenses às mulheres migrantes em situação de violência doméstica.
02	Analisar a apropriação do discurso extremista – feminista e machista – por perfis/avatars apresentados como femininos nas páginas Jovens de Esquerda e Jovens de Direita no <i>Facebook</i> .
03	Analisar os discursos de professoras e professores de Ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) na Rede Municipal de Educação de Campo Grande, MS, no que tange aos processos formativos, inicial e continuado, para as questões de gênero e sexualidade.
04	Apresentar como a escritora indígena Eliane Potiguara, no livro <i>Metade Cara, Metade Máscara</i> , traz um testemunho do sofrimento do povo indígena, que tenta reafirmar sua identidade após anos de lutas, além de traduzir, para a linguagem escrita, a poética da oralidade indígena.
05	Investigar os desafios da assistência em saúde de pessoas trans e promover uma escuta profunda das experiências de atendimento nos serviços de saúde destinados a elas no município de Anastácio, estado de Mato Grosso do Sul (MS).
06	Compreender se disciplinas específicas em torno da temática abordada “Relações de “raça” e gênero” são fundamentais e podem fazer a diferença na formação do profissional que irá trabalhar na educação infantil.
07	Analisar o discurso de ódio contra a população Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual (LGBTQIA+) nos comentários das publicações de notícias no Facebook e a repercussão desta prática na manutenção do preconceito e da discriminação da população LGBTQIA+.
08	Analisar a relação entre o processo de autodeclaração dos estudantes negros cotistas da UFMS e a autoafirmação identitária.
09	Investigar a diversidade sexual numa escola de Brasilândia, MS, a

	partir da memória e biografia de uma professora transsexual, Jhenifer Ragnaroni.
10	Analisar como são incorporadas nas práticas educativas contemporâneas da primeira infância, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as orientações das Leis números 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo educativo.
11	Questionar e verificar a contribuição e aproximação do campo epistêmico dos Estudos Culturais e dos estudos decoloniais para esse trabalho de pesquisa e de que forma o movimento <i>Hip Hop</i> e o rapper Djonga representam a cultura emergente periférica.
12	Identificar, descrever e analisar como se constituíram as performatividades de seis pessoas trans femininas/ trans masculinas e travestis da cidade de Campo Grande (MS) em tensionamento e Negociação, com os sistemas de representações heterocisnormativos hegemônicos.
13	Demonstrar um discurso poético-artístico-filosófico acerca da violência por meio do diálogo entre poemas da escritora gaúcha Angélica Freitas, em <i>Um útero é do tamanho de um punho</i> , e performances da artista visual paraense Berna Reale, especialmente contra os corpos femininos.
14	Questionar como a produção cinematográfica, uma linguagem produtora de discursos, enuncia os corpos marginalizados e agrega à luta pela representatividade dos sujeitos historicamente subalternizados
15	Realizar uma análise antropológica da abordagem das temáticas Afro-Brasileira e Indígena nas aulas de História.
16	Escutar da voz da mulher pantaneira, como um caminho decolonial em potencial contra a hegemonia anexada às terras pantaneiras, pelos discursos que carregam as ideologias dominantes do colonizador, para o processo de percepção dos sentidos contra-hegemônicos que foi construído por essas mulheres, sobre uma relação outra com esse Pantanal, interpretado por meio de suas vivências e resistências.

17	Realizar uma análise do longa-metragem, <i>Corra!</i> (2017), de Jordan Peele, buscando compreender como o filme constrói o efeito de horror, por meio das representações da branquitude.
18	Identificar, nos discursos dos professores da Educação Infantil, de que maneira a Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido desenvolvida em suas práticas.
19	Analisar as contranarrativas do afrofuturismo e afropessimismo
20	Investigar o impacto das práticas do estudo de <i>História e Cultura Afro Brasileira</i> , no cotidiano escolar.
21	Analisar a influência das assessorias de imprensa de órgãos voltados a divulgar políticas públicas para a mulher, especialmente no que diz respeito ao enfrentamento da violência de gênero, nos jornais: Campo Grande News e Correio do Estado em Campo Grande (MS).
22	Analisar a situação da sub-representatividade feminina no Congresso Nacional, frente ao objetivo para o desenvolvimento sustentável 5, concluindo-se que este não vem sendo cumprido.
23	Explicitar, tensionar e analisar as percepções e representações discentes dos cursos de Direito, História e Medicina da graduação da UFMS, Campus de Três Lagoas-MS sobre as relações de “raça”, classe e gênero.
24	Investigar o uso da literatura infantil, em um contexto sócio-histórico e cultural, pelos professores dos anos iniciais na Fronteira Brasil-Bolívia.
25	Perquirir como a discriminação foi uma política de estado voltada para uma detração de imigrantes não europeus que não se adequassem a um suposto padrão ideal.
26	Compreender como os aspectos psicossociais influenciam na formação da personalidade racista em um ambiente específico: as instituições escolares, espaço de construção das identidades nas diversidades.
27	Investigar o ensino híbrido como ferramenta para o ensino da literatura afro-brasileira.
28	Analisar as práticas discursivas de Linn da Quebrada, considerando a encruzilhada de raça, classe, sexo/gênero que atravessam seu discurso

	e o locus primeiro de sua produção artística.
29	Desvelar o processo de correlação de forças sociais presentes que impuseram debates acerca das questões de gênero e sexualidade, durante a construção da política educacional no município de Campo Grande (MS).
30	Compreender as relações de gênero e sexualidade em um terreiro de Candomblé Angola, situado na cidade de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, a partir da imersão etnográfica no Abassa Maza N’Dandalunda.
31	Investigar se a educação informal, por meio de observatórios criados nas redes sociais, seria meio de garantia de direitos humanos e fundamentais com a difusão de conhecimento e conseqüente combate à discriminação e a violência, bem como fortalecimento do sexo feminino.
32	Compreender para analisar as configurações das personagens no texto narrativo <i>Os bichos que tive: memórias zoológicas</i> (2004), de Sylvia Orthof, sob a ótica das diversidades sociais presentes no processo formativo das personagens.

**Fonte:** Autoria própria.

O quadro acima nos mostra que os pesquisadores estão preocupados em investigar as formas de racismos e discriminações, em diferentes contextos das diversidades, que chamam atenção para os aspectos negativos das pessoas. Entende-se que, trata-se de um problema cultural e que traz grandes prejuízos no convívio entre as pessoas, em que o preconceito e a discriminação infringem a dignidade nos espaços em que estão inseridas e oferece abertura para a violência. Para tanto, chama-se a atenção para a importância da escola e da família, como instituições que devem trazer espaços às construções de valores de respeito e valorização de todas as pessoas, na diversidade.

Portanto, mesmo com muitos estudos realizados com a temática “racismo” e afins, ainda não é possível esgotar tal, uma vez que suas configurações na sociedade são inumeráveis. É incessante, a luta principalmente dos negros em organizações políticas, econômicas, sociais e educacionais, cuja história é marcada por violência e discriminação.

### 2.3.2 Identidades

Viver em sociedade não é tarefa fácil, uma vez que padrões estéticos e expectativas morais, intelectuais e psicológicas são impostas. E, no convívio, os indivíduos acabam lidando com as imposições estereotipadas, em especial, os negros, homossexuais e pessoas com deficiência, entre outros, são as maiores vítimas da discriminação. Assim, é importante discutir o complexo conceito de identidade, para que cada sujeito entenda que o seu lugar social e cultural não é estático e sim móvel e construído historicamente e socialmente e não, de forma biológica (HALL, 2006).

O negro, por exemplo, possui características físicas que se destacam, como o corpo, que geralmente possui uma musculatura definida, pele resistente ao sol, cabelo crespo, entre outros aspectos, sendo a maioria delas consideradas como inferiores, gerando assim, motivo de vergonha e de insegurança aos que sofrem discriminação pela cor da pele. E, o cabelo do negro é tido como “ruim”, sendo através dele que passa, primeiramente, na maioria das vezes, o processo de identificação como raça negra, relacionando-se à identidade, pois o seu corpo é projetado como incompatível com a tendência de preferência pelo corpo do branco, que é tido como belo e universal. O cabelo é a materialização da identidade negra e, de acordo com Gomes (2008, p. 7) “[...], podemos afirmar a identidade negra enquanto uma construção social”. Assim, temos a identidade como uma construção por meio do corpo e na convivência com o outro.

Para o branco, a identidade é construída, segundo DiAngelo (2018), em contexto de negação do privilégio racial de que dispõem. A superioridade branca é silenciosa e distante das discussões sobre racismo, o que contribui para a afirmação comum de que “eu não sou racista”. Nesse contexto, “[...] a identidade branca, em grande parte, repousa sobre uma base de tolerância e aceitação (superficial) racial” (DIANGELO, 2018, p. 49).

A identidade não é algo totalmente formado no interior de cada indivíduo, e sim, segundo Hall (2006), precisa ser preenchida a partir do exterior, da forma como imaginamos que os outros nos veem. No entanto, o conhecimento de que o sujeito no final do século XX está sendo questionado quanto ao ser ou continuar sendo referência de indivíduo social, uma vez que “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7).

O processo de formação da identidade é contínuo e está em andamento. Uma espécie de re-identificação, a cada nova experiência. A globalização e a imigração impactaram e impactam as identidades que eram e são fortemente enraizadas nas tradições e na valorização dos conhecimentos locais e trouxeram uma descentralização do sujeito, com diferentes posições e identidades - “crise de identidade”<sup>11</sup>. Conforme Hall (2006), as contribuições para o descentramento do sujeito, na segunda metade do século XX, foram: a interpretação de um sujeito singular<sup>12</sup>, as identidades formadas por processos psíquicos e simbólicos do inconsciente - diferente da Razão<sup>13</sup>, a identidade formada na produção de significados, por meio da língua e reprodução da cultura<sup>14</sup>, identidades formadas na coletividade disciplinar das populações modernas<sup>15</sup> e identidades que se opõem à organização das políticas de massa, luta de uma identidade para cada movimento social - o feminismo<sup>16</sup>. Assim, estas novas identidades não foram aceitas até hoje como conceitos do pensamento pós-moderno, mas poucos negam os efeitos deste movimento de descentralização do sujeito (HALL, 2006).

As novas formas de comunicação com sua temporalidade e espacialidade trazem diferentes configurações e mutações para as identidades.

[...] a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2006, p. 87).

A identidade neste tempo pós-moderno, podemos dizer que é híbrida, formada por uma pluralidade de tradições culturais, com fluxos culturais tendendo a uma homogeneização da cultura e a maioria dos sujeitos consome um mesmo bem, criando espaços para um ser “[...] fragmentado, descentrado, deslocado, tanto de seu lugar no mundo social, como de si mesmo, composto de várias identidades, mutáveis, contraditórias ou mesmo não resolvidas” (MOREIRA, CUNHA, 2008, p. 5).

No ambiente escolar, dá-se importância a que trabalho do professor valorize, em suas práticas, as diversidades culturais dos estudantes, como músicas, objetos, livros, brinquedos,

<sup>11</sup> Conceito dado por Hall (2006, p. 7) “[...] é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”.

<sup>12</sup> Referente ao pensamento marxista (HALL, 2006).

<sup>13</sup> Referente à descoberta do pensamento de Freud (HALL, 2006).

<sup>14</sup> Definida pelo linguista Ferdinand de Saussure (HALL, 2006).

<sup>15</sup> Diz respeito ao poder disciplinar definido por Foucault (HALL, 2006).

<sup>16</sup> Impacto do movimento feminista (HALL, 2006).

costumes, bem como a narrativa desses alunos. Valoriza, também, a promoção do fortalecimento da identidade, por meio do trabalho pedagógico responsável e comprometido com o tempo atual, o qual propõe inúmeros desafios.

Diante desta explanação sobre a formação da identidade, ainda podemos considerar que este processo pode se dar no trabalho, na rua, na escola, entre outros locais e contextos, mas tem origem na relação do bebê com a sua mãe e mais tarde, na relação da criança com o espelho que é construído na noção do outro. Podemos pensar então que, desde bebê, a mãe de um filho negro pode fortalecer o ego da criança, fazendo elogios, encorajando-a para que, quando frequentar o ambiente escolar, que será o seu segundo ambiente social, seguido do ambiente familiar, saiba ou tenha condições de se defender de brincadeiras mal-intencionadas e comentários que podem afetar de alguma maneira (TEODORO, 2020). E no ambiente familiar, é importante que objetos da cultura afro estejam presentes na decoração da casa, que ouçam músicas como samba, o axé, que estimulem o manuseio de instrumentos musicais como o tambor e berimbau. E, ainda que leem histórias e outros textos que proporcionam a reflexão, valorização da cultura afro-brasileira para que a potência deste povo seja revelada.

Em todos os contextos sociais, em especial o educacional, tendemos a seguir ou ter como objetivo uma normalização, uma única identidade dita normal. Tenta-se encontrar um parâmetro de aprendizagem, de comportamento e, esta normalização prejudica o processo de identificação do estudante, pois atribui-se valor positivo a certas características, restando às demais, as negativas, também consideradas como anormais.

É por meio da interação com os outros que os estudantes se identificam. “É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares, que a criança constituirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo que a cerca” (BRASIL, 2006, p. 31). Nesse mesmo contexto, é importante ressaltar a importância de tudo o que têm e que traz o ambiente escolar, como “[...] a decoração, os materiais didáticos, os livros e suas ilustrações, os contos e outros. Todos esses recursos auxiliam na compreensão do outro e do mundo” (PINTO, MWEWA, BISPO, 2016, p. 65).

Nossas identidades são resultantes de experiências e histórias de vida. A inclusão escolar abre espaço para novas identidades: tanto pessoal, de valores, de referências, quanto profissionais, em virtude dos novos modos de produção de conhecimento que deixam de ser vistos de modo positivista e passam a ser entendidos por um pensamento pós-moderno. É o que nos permite afirmar que nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente; as

diferenças humanas não podem inferiorizar as crianças e as pessoas no geral. “Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 316).

### 2.3.3 Gênero

O conceito de gênero se legitima e é construído nas relações sociais. Para argumentarmos e fazermos relações deste tema com a presente pesquisa utilizaremos principalmente a autora Joan Wallach Scott (1991) com o texto *Gênero: Uma Categoria útil para a análise histórica*.

Gênero é uma categoria de análise que apareceu somente no final do século XX, nos estudos feministas americanos, com objetivo de apresentar a experiência das mulheres e explicar as desigualdades entre mulheres e homens e assim fundamentar os papéis determinados para as mulheres, como convenções sociais e não destino da sua anatomia (SCOTT, 2012). Segundo Scott (1991, p. 3), gênero “[...] indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ e ‘diferença sexual’”. Para as feministas, os estudos sobre as mulheres as traziam de forma marginal, isolada, hierarquicamente subordinada e, para que esta imagem de mulher se consolidasse, dependia de seu papel na história, uma vez que sua experiência é diferente da masculina.

O conceito de gênero propõe romper com o binarismo e a desigualdade homem/mulher e com a heterossexualidade enraizada na história ocidental, ou seja, ele abrange outras manifestações sexuais e marginalizadas como gays, lésbicas, entre outras, trazendo superação dos engessamentos dos estudos sobre sexualidade e mais que isto, sugere problematizar o tratamento diferenciado que cada sexo recebia e recebe até hoje. Scott (1991, p. 7) afirma que o gênero permite “[...] distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens”, assim como o sexo não determina a sexualidade de uma pessoa.

Após a localização do conceito de gênero, é de suma importância para esta pesquisa entender como o gênero opera nas relações sociais humanas, para assim problematizá-lo no contexto de sala de aula.

Infelizmente, a consciência histórica dos acontecimentos passados contribui para dar identidade aos sujeitos e assim problematizar as ações discriminatórias para com o sexo feminino, que também reforçam uma visão simplista dos formatos heterogêneos e um

juízo moral acerca das diferenças sexuais, corroborando a hierarquização compreendida da relação natural entre o masculino e o feminino, bem como o exercício dos papéis diferentes entre homem e mulher, no qual se constroem as desigualdades.

A herança de organização binária da sociedade e o aporte da religiosidade trazem o enquadramento ao padrão de normalidade, homem, hetero e branco e transporta determinações como: “coisa de menino”, “coisa de menina”, “a menina deve ser comportada e ‘boazinha’”, “o menino é mais bruto e não chora” e estes, entre outros, colaboraram com a idealização de um padrão de comportamento para cada sexo. Logo, Scott (2012) chegou até a pensar sobre um esgotamento do termo gênero, porém, concordo com sua conclusão de que gênero é um assunto conflituoso e impreciso e longe está de estar esgotada, a sua discussão, uma vez que a relação social dos sexos ainda tem muito a ser pesquisada e problematizada.

Para Louro (2008, p. 18), a construção dos gêneros e das sexualidades “[...] é empreendida de modo explícito ou dissimulada por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. Posto que, sexo está associado a dimensão biológica como genitálias e aparelhos reprodutivos, sexualidade e gênero são construtos sociais e de cultura, respectivamente escolhas de relações afetivas e organização social da relação entre os sexos.

Os espaços sociais em geral e particularmente, a escola, dispõem de mecanismos que produzem poder de descrever normas que devem ser seguidas, “como devo ser”, “como devo viver” e “os corpos nos quais devo me escrever”, e um dos motivos que contribuem para tais dispositivos é o ensino da história que se concede a partir de um modelo masculino (ZARBATO, 2021). Mas, as mídias e a internet são influências relevantes no combate a este modo impositivo e controlador de viver, promovendo visibilidade das diversidades culturais, multiplicando os modos de viver o gênero, dentro e fora da escola (LOURO, 2008).

Os diversos movimentos sociais organizados, como os feministas, descobriram que o seu acesso aos espaços culturais como mídias e escola é fundamental, pois até então só o homem branco heterossexual estivera presente nestes e lamentavelmente, isso se tornou referência nos arranjos sociais.

A norma é estabelecida nas diversas instâncias sociais, que ao longo da história as naturalizam, e as diferenças em relação ao que é tomado como norma não diz respeito a uma negação da construção dos valores da família, mas sim, do respeito pelo que não se encaixa no que é tomado como tal. E, tomando como referência Louro (2008, p. 22), “[...] se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como

a posição-de-sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão “diferentes” todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem”.

No entanto, as feministas fazem interseções entre gênero e outras categorias como: geração, raça/etnia e deficiência, demonstrando que a mulher passa por dupla desvantagem, dupla vulnerabilidade. É uma combinação de discriminações. Exemplificando, na desigualdade de gênero, temos um abismo quando pensamos em mulher negra com deficiência ou homossexual negro com deficiência, estes são considerados desviantes múltiplos<sup>17</sup>, os quais, de acordo com Oliveira e Mwewa (2013), são pessoas mais propícias ao preconceito, vítimas de juízos de valores por seus estereótipos. E, particularmente quando se articula deficiência e gênero, Mello e Nuernberg (2012, p. 638) destacam que ambos “[...] devem ser compreendidos como a relação entre o corpo com impedimento e o poder, sendo frutos de disputas e/ou consensos entre os diversos saberes, e não algo dado, estático e natural”.

A escola é uma instituição com grande poder de desconstrução deste abismo e de transformação da sociedade e para isto se faz necessário que o currículo, o PPP entre outras normativas, contemplem várias culturas, valorizando a diversidade humana e que, na prática, o professor promova ações e problematizações justas e igualitárias, indo de encontro a uma sociedade excludente.

Todavia, mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados. (BRASIL, 1998, p. 42).

E ainda, que as crianças tenham a oportunidade de vivenciarem situações em que possam exercer papéis relacionados, tanto aos homens como às mulheres, e de outros desviantes múltiplos, pois é no convívio que se forma a consciência.

### **2.3.4 Deficiências**

---

<sup>17</sup> As pessoas com necessidades especiais, as pessoas da terceira idade, as mulheres, os negros, os indígenas, enfim aquelas que se encontram em situação de pobreza, especialmente, quando agregam em si mais de uma dessas características, por exemplo, ser negra, mulher e de terceira idade (OLIVEIRA, MWEWA, 2013, p. 171).

A definição de deficiência, segundo a legislação brasileira, Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1990, no seu Artigo 3º, significa que “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, n.p.). Porém, esta explicação para deficiência, após alguns anos, foi insuficiente para contextualizá-la, uma vez que a deficiência pode ser eliminada e a lesão, não. Assim, em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), conceitua a deficiência como “[...] o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2006, p. 8), ou seja, a deficiência está na barreira do meio e não fisicamente, nas pessoas.

A busca por padrões e normas fizeram e fazem parte da sociedade. Assim como o racismo, a deficiência é uma opressão determinada pelo corpo, com julgamentos morais com base na estética das pessoas. Segundo Diniz (2007, p. 8), “[...] A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma”. A deficiência também foi entendida como um castigo divino e/ou defeito. E, tomando como exemplo o caso de uma pessoa cega, ou seja, sua característica diz respeito à questão biológica, enquanto, a experiência desta pessoa ser desigual na sociedade é uma questão social então, de fato “[...] Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 9).

Os estudos sociais se preocuparam com os termos nos quais estavam chamando a pessoa com deficiência, uma vez que a humilhação e a violência estavam presentes nas linguagens. Os termos utilizados denotam isso, quando tratam essas pessoas por “pessoa portadora de necessidades especiais” ou “pessoa especial” ou “débil mental”, entre outros termos pejorativos. Na tentativa de diminuir a segregação e opressão sobre a pessoa com deficiência, propuseram o uso de Pessoa com Deficiência (PcD) primeiramente na ONU e depois, com a promulgação em 2009 do Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Logo, a terminologia é importante porque a deficiência é algo que carrega tradicionalmente preconceitos e estereótipos e ideias equivocadas e informações erradas podem ser reforçadas. Segundo Diniz (2007), foi importante a mudança do termo para que a deficiência fizesse parte

dos estudos identitários e culturais.

Dessa maneira, a deficiência tem duas concepções: a médica e a social, as quais precisam ser bem entendidas, principalmente no campo educacional, para que os profissionais da educação possam embasar as ações pedagógicas de maneira correta.

A estudiosa Diniz (2007, p. 15) define deficiência para o modelo médico como “[...] consequência natural de lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos”. Para Mantoan e Lanuti (2022, p. 33),

O Modelo Médico de interpretação da deficiência provém unicamente de conhecimentos da saúde. Segundo esse Modelo, são os saberes próprios da área médica os mais indicados, não apenas para diagnosticar a deficiência, como também para curá-la ou, em parte, amenizá-la. Isso, porque ele centra a deficiência no corpo do indivíduo que passa a ser reconhecido exclusiva e inteiramente por essa característica.

O sistema ideológico era o que mais oprimia as pessoas com deficiência. Para o capitalismo, a pessoa com deficiência era tida como improdutivo (DINIZ, 2007). No combate às ideologias, no Brasil temos a CF, que estabelece igualdade de direitos a todos no Artigo 5º, e nesta vertente de improdutividade, temos o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, Artigo 34, o qual trata do direito ao trabalho: “A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 24) e ainda na proteção e amparo às pessoas com deficiência, temos o Benefício de Prestação Continuada (BPC), garantido pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que afirma no Artigo 20 que: “O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família” (BRASIL, 1993, n.p.). Portanto, mesmo que a pessoa com deficiência se enquadre nas condições descritas na LOAS, é necessário o não conformismo com a ideologia de improdutividade e ainda é preciso atenção para as intersecções de deficiência, gênero e raça, que funcionam como sistemas de desigualdades.

O desafio até hoje é entender a deficiência sob uma ótica política e não mais biológica, pois,

[...] Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao

passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentar a deficiência. (DINIZ, 2007, p. 23).

De fato, deficiência é um fenômeno social e instrumento de justiça social com garantia dos direitos em lei, ou seja, uma questão social e não somente individual e/ou familiar. E, no contexto educacional, a inclusão é impedida muitas vezes de acontecer, porque a escola ainda baseia suas ações no modelo médico, o qual determina parâmetros de normalidade e classifica as deficiências em graus e níveis, com um laudo. Não que este não seja importante, mas os profissionais da educação apoiam-se em imposições de um laudo, ao afirmarem não estarem preparados para lidar com a inclusão.

Apesar dos profissionais da saúde possuírem conhecimentos clínicos importantes sobre a deficiência, eles não são capacitados para criar possibilidades de ensinar e aprender, como afirma Mantoan e Lanuti (2022). Ao encontro da interpretação da deficiência pelo meio, Mantoan e Lanuti (2022, p. 35) explicam que, “O Modelo Social nos faz entender que, se a deficiência resulta da interação entre a pessoa e as barreiras que encontra no meio, só pode haver uma escola inclusiva se essas barreiras forem eliminadas”.

Afinal, a deficiência é algo subjetivo de cada pessoa com deficiência. Cada uma vive uma situação particular, por isso a importância do estudo de cada caso, para que sejam oferecidos recursos de apoio a movimentos físicos, como as tecnologias assistivas. O oferecimento de recursos não eliminará a deficiência, porém minimizará e/ou eliminará as barreiras que a impedem essa pessoa de realizar diferentes atividades com autonomia.

### **2.3.5 Infâncias**

Quando pensamos em “infância”, nossa memória se remete às crianças, sentimentos bons como amor, cuidado, inocência, entre outros. No entanto, o desenvolvimento histórico da nossa sociedade nos traz traços de uma infância marcada por falta de sentimento, desconhecimento acerca da sua importância e de sua especificidade e atitudes desrespeitosas, perversas e violentas praticadas pelos adultos e sofridas principalmente pelas crianças mais pobres e desprotegidas. Pelo que podemos dizer que existem várias infâncias, no sentido de cada criança viver uma infância, diferente da outra. Dessa forma, falaremos de Infâncias à luz da Sociologia da Infância, dialogando com Sarmiento (2005) e da Antropologia da Infância,

com Buss-Simão (2009).

Primeiramente, dialogaremos acerca do contexto histórico no qual a Sociologia da Infância concebe as infâncias. No período da Idade Média, predominaram a falta de sentimento na infância; a não diferenciação entre crianças e adultos, inclusive o pensamento comum de que as crianças não precisam física e emocionalmente do adulto. Ou seja, uma não diferenciação entre elas e o adulto, evidente nas vestimentas, brinquedos, jogos, participação em festas e conversas. O que vemos é um não olhar para as particularidades da infância, em que as crianças eram entendidas como miniadultos. Paralelamente a estes pensamentos, se apegavam à ideia de que esta fase logo iria passar, sem olhar especificamente como uma fase de extrema importância para a formação de um adulto que atuaria no futuro. Um pensamento antigo e também atual é não pensar nas crianças como vidas que possuem necessidades e desejos durante seu tempo geracional da infância. Segundo Corsaro (2011, p. 18) “[...], é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, na perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão”.

Alguns séculos depois, porém ainda na Idade Média, a criança passa a ser tratada como algo irreal, comparada a um anjo e a personagens religiosos como Jesus e a Virgem Maria, mas ainda as crianças se misturavam aos adultos, porém com assemelhação mais sutil. No interior das classes populares, as mudanças nesse cenário demoraram mais, assim podemos pensar que, juntamente com a mudança iniciada pelas classes nobres, veio então a existência da relação entre sentimento e classe na infância.

A escola no período medieval não acreditava ser importante separar as pessoas em faixa etária. As pessoas eram trazidas para um mesmo espaço, onde o objetivo era oferecer conhecimentos técnicos e não, proporcionar uma educação integral para a criança ou para o adulto. Vale ressaltar que ainda não se tinha, nessa época, o entendimento das particularidades e especificidades da faixa etária do ser humano e principalmente do período da infância.

A infância é um período específico do ciclo da vida humana, construída conforme o desenvolvimento da sociedade. É alterada com a época histórica e outros aspectos de classe social, cultural e econômico, por isso não pode ser determinada unicamente por um fator biológico, julgando que em todas as localidades tivéssemos uma única infância. No final da Idade Média na Europa, ainda persiste a falta de sentimento de infância e, pode-se atribuir à

falta de conhecimento letrado e de educação pelos adultos. Afinal, não é possível a mudança de um sentimento, sem que as pessoas consigam entender as situações pelas quais as crianças se diferem dos adultos (NOGUEIRA, 2010).

Com o passar dos anos, a concepção de educação passou a ser de uma educação civilizadora com a preocupação de ensinar bons comportamentos e atitudes modeladoras, e não, uma formação integral do indivíduo, regra que espelhariam na formação da personalidade do indivíduo, acreditando que estas atitudes refletiriam na alma. Padrões que hoje são considerados naturais, na Idade Média tiveram de ser trabalhados. Em compensação, outras recomendações foram excluídas com o passar do tempo.

Na Idade Moderna, têm-se a educação entregue aos mestres privados, autônomos ou associados em cooperativas, sem a interferência da Igreja e do Império. Após um período, surgem os instrutores das famílias de classe alta e a importância de ensinar respeitando as fases da vida do indivíduo. Ganho significativo para a infância, permanecendo a ênfase nas questões de autodisciplina, porém já admitindo que determinados conhecimentos exigem tempo e maneira correta de se aprender. Ou seja, aos poucos a criança foi sendo resguardada de alguns assuntos e começa a preocupação de criar uma literatura, jogos e vestimentas próprias para ela. Assim, o sentimento de infância foi evoluindo e se pôde compreender que diz respeito a uma fase específica do desenvolvimento humano, carente de cuidados, respeito e proteção (NOGUEIRA, 2010).

Na Idade Média, temos várias famílias ocupando um mesmo espaço físico, sem dar importância à individualidade de cada membro, além de que a infância não era desenvolvida somente neste espaço. Ela era aberta à rua. Era comum crianças se afastarem da sua própria família e se juntarem a outras, para trabalhar e aprender algo ou para o fazer doméstico. E só retornariam na adolescência. Não se fazia presente o compromisso com o acompanhamento do desenvolvimento do filho, se fazendo forte a ajuda filantrópica.

Hoje, a configuração de família é diferente, porém dificilmente os pais se afastam dos filhos com tranquilidade. Podemos justificar a “indiferença”, pelo alto índice de mortalidade infantil que havia na Idade Média. Possivelmente, por isso, os pais não se apegavam muito aos filhos, pois pensavam que a qualquer momento poderiam perdê-los. Assim, preferiam pensar que se perdessem um, logo outro viria no lugar. Esse pensamento não estava presente em todas as famílias. Portanto, na Idade Média e início da Moderna, a indiferença com relação à infância se reflete na insensibilidade na criação dos filhos (NOGUEIRA, 2010).

Os problemas da criação dos filhos, desde a Idade Média até o século XIX, eram alimentar seus filhos e aquecê-los. Quando os filhos ainda eram bebês não se tinha dificuldade em prover o alimento, uma vez que eram alimentados com o leite materno ou por meio das mamas-de-leite (mulheres que alimentavam outros bebês, além do seu). Mas depois do desmame, as famílias não conseguiam prover alimentos nutritivos o suficiente e outros cuidados necessários, como a higiene, para manter seus filhos vivos, por falta de conhecimento das necessidades dos pequenos e por falta de recursos. Além destes fatores básicos de sustentação da vida, os filhos eram desprezados, esquecidos e violentados, pois não se tinha o conhecimento da importância daquela fase na vida do indivíduo.

O infanticídio de crianças defeituosas, filhos de mães solteiras e o abandono faziam parte do cenário. O infanticídio era frequente, causado pela não aceitação do bebê com problema, pelo preconceito da sociedade que sofriam as mães solteiras e outras dificuldades da época. Mas esta prática não teve continuidade, uma vez que, embora não sendo considerado um crime e sim, um pecado, os pais, não tendo dificuldades de abandonar seus filhos, passaram a entregá-los à igreja, ao invés de sacrificá-los. Essas crianças eram acolhidas por hospitais pertencentes a Igreja, por meio de um sistema chamado *Roda de Expostos*.

O avanço da tecnologia proporcionou progresso na sociedade, conseqüentemente, passa a existir uma atenção voltada à preservação das vidas dos bebês, como o acompanhamento médico e as orientações pertinentes. A criança passa a ser enxergada como um ser único, insubstituível, rodeada de amor e cuidado. Embora isso não tenha ocorrido de forma geral. Podemos destacar a ausência desta evolução nas famílias pobres. Hoje, temos a diminuição no índice de mortalidade infantil, mas não de abandono e tem-se uma intervenção forte de instituições filantrópicas.

Assim, a instituição família vai se fechando na sua privacidade, impedindo que a sociedade a invada e, diante das dificuldades das famílias pobres, surge a intervenção do Estado, por meio de instituições responsáveis por regular as relações entre criança e família, com o objetivo de zelar pelos direitos e bem-estar das crianças. Hoje o Estado incentiva a adoção, obriga as crianças e jovens a frequentarem a escola e desde a industrialização, se preocupa com a exploração infantil.

É recente o entendimento da sociologia da infância como campo científico. Segundo Sarmiento (2005, p. 361), “[...] a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional, por meio do qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura

social”. Novas condições de vida se fazem presentes e inúmeros programas sociais do governo e filantrópicos tentam reparar perdas e danos para com as infâncias e a adolescência, que por muito tempo foram ignoradas.

Os estudos antropológicos trazem uma reformulação do conceito de sociedade, com novos conceitos para os papéis e funções do indivíduo, que passa de um receptor para sujeito ativo. Buss-Simão (2009, p. 14) afirma que os campos da Antropologia da Infância e a Sociologia da Infância são importantes para pensar as relações educativas nas dimensões “corporal, emocional, cultural e imaginativa”, para além das relações cognitivas, as quais são supervalorizadas. É preciso um novo olhar para as crianças, para compreender suas ações nos contextos educativos.

#### **2.4 Os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva**

A Educação Inclusiva implica numa abertura para a diversidade humana, que é composta pelas diferentes etnias, culturas, gênero, religiões, classes econômicas e deficiências. Entretanto, há novos modos de ensinar e aprender. Segundo Mantoan (2003), o nosso modelo educacional vem mostrando há alguns anos não estar dando conta de tal complexidade, que é estar aberto às diferenças. Ele se entupiu de formalismos e fragmentações, sendo necessário uma mudança de paradigma. É preciso oferecer uma escola que valorize as subjetividades humanas e um ensino que converse com as relações humanas, do cotidiano e culturais.

As crianças precisam ter a oportunidade de conviver com os diferentes, para assim, aprender a respeitá-las. Os autores Pinto, Mwewa, Bispo (2016 p. 76) defendem:

[...] se as crianças, desde pequenas, não tiverem oportunidade de conviver e respeitar as diferenças, poderão desenvolver atitudes racistas e discriminatórias, pois é na pequena infância que encontramos vestígios daqueles que em dias vindouros apontarão o dedo indicador, para classificar as pessoas com a mesma autoridade auto-incumbida com a qual elegem as coisas.

Sendo assim, conviver vai ao encontro da inclusão e não da integração. As diferenças no âmbito da educação inclusiva são entendidas como algo em constantes mudanças, ou seja, são feitas e refeitas. “Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada” (MANTOAN, 2003, p. 20).

O sistema de ensino atual demonstra não considerar a heterogeneidade humana e suas condições necessárias de desenvolvimento, como a importância da troca de experiências, os diálogos e as vivências, fragmentando o mesmo em regular e especial. Sabemos que a inclusão escolar não é tarefa fácil; é um desafio. Nossa realidade de salas de aulas lotadas, excessos e supercobranças burocráticas aos professores, são presentes, dentre outros fatores que dificultam a prática da inclusão. Porém, também sabemos que a normalização do ensino e da aprendizagem que se prima é exagerada, excluindo alunos da escola e inculcando neles a ideia de que o conhecimento mais importante é o que a escola proporciona, ou seja, a cientificidade do saber escolar, ignorando seu conhecimento de vida. Segundo Mantoan (2003, p. 13) “[...], a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela”.

A inclusão escolar implica não somente nas questões organizacionais, mas de pensamentos e movimentos de todos que fazem parte dela. Ela mexe com a identidade do professor, a qual exige uma nova referência de educação, pois o novo assusta. Atinge os alunos com deficiência, os que apresentam dificuldades para aprender e abala também os pais dos alunos sem deficiência, que defendem que a inclusão baixa o nível da aula, da aprendizagem, do que é ensinado, implicando em sua qualidade. Enfim, Lima (2003, p. 31) entende a inclusão como uma inovação na Educação que é “[...] antes de tudo, relação. E uma relação precisa de abertura, de novidades e de desafios que a atualizem diante do novo, para poder evoluir”.

A Educação Inclusiva se difere da educação integradora. Integração e Inclusão expressam situações diferentes e possuem concepções divergentes.

Integração, segundo Mantoan (2003), é a inserção do aluno com deficiência na escola regular ou na escola especial. Este sistema dá a liberdade do estudante transitar nestas duas modalidades de ensino. O problema está no decorrer deste trânsito, pois o estudante tende a se deslocar para escolas que oferecem uma organização mais segregadora e dificilmente retornam para a escola regular. As ações comuns na integração são adaptações de currículo de forma individualizada, avaliações diferenciadas e uma facilitação dos conteúdos, logo, neste modelo, a escola não muda, mas sim, os estudantes precisam se adaptar às exigências da escola.

A inclusão é incompatível com a integração. Segundo Mantoan (2003) a inclusão é a

inserção do estudante de forma radical na escola regular, pois a escola regular é lugar para todos. Nesta perspectiva, extingue-se a separação do ensino em regular e especial e quanto às práticas não se faz planejamentos aparte ou de forma individualizada.

Falar de inclusão é criar um ambiente educacional que permita a participação de todos, com estratégias de ensino que sejam pensadas em termos das necessidades do estudante e não focadas numa determinada característica ou deficiência. Não implica em uma proposta pedagógica para cada tipo de deficiência, mas sim, quais são as formas pela qual o estudante pode se desenvolver. A inclusão defende que “[...] as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados” (MANTOAN, 2003, p. 36).

A inclusão propõe abolir propostas que possam segregar, como turmas de reforço, turmas de alunos com deficiência e turmas de aceleração. Assim, não podemos pensar que para cada pessoa seja necessária uma adaptação do currículo, pois não se trata de aula particular e sim, de inclusão. Cada aluno é único e sua aprendizagem é subjetiva. As disciplinas nesta nova proposta não são pré-determinadas e sim, partirão das experiências de vida do estudante e assim ocorre a sistematização do conhecimento.

Nesta perspectiva, a avaliação deve ser a orientação do planejamento pedagógico e instrumento para o aperfeiçoamento do currículo. Na maioria das vezes, a avaliação dos alunos com deficiência e dos que apresentam dificuldades de aprendizagem, emocional entre outras têm por objetivo, a identificação de uma doença ou de uma condição. Ela é desafiadora, porque idealizada por normas segundo um padrão idealizado pela comunidade escolar.

A importância da inclusão está centrada na aprendizagem, trabalhando com a afetividade e questões sociais, bem como com elementos da lógica, sensoriais e intuitivos, contemplando nas práticas pedagógicas, ambientes ricos para a criação, a experimentação, para descobertas. Assim, afirma Mantoan (2003), ao proporcionarmos ambientes estimuladores, daremos oportunidade aos estudantes de desenvolverem suas potencialidades, construindo de forma original suas ideias.

Todos conseguiremos avançar com a Educação Inclusiva, principalmente se ela for considerada pelos professores, pelos pais dos alunos com ou sem deficiência e se houver uma reestruturação do PPP da escola, elaborado a partir da realidade da escola, de forma autônoma, com metas e objetivos responsáveis e que permita a universalização do acesso, ou

seja, a inclusão de todos.

### **CAPÍTULO 3 - O PPP E OS PLANEJAMENTOS DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS CONSIDERAM AS TDIC E AS QUESTÕES DA DIVERSIDADE?**

Nessa seção, serão descritos e analisados alguns documentos internos da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, EMEF Profa. Julia Roseira Jerônimo, com um diálogo entre os temas: “Raça”, Racismo, Gênero, Deficiência e TDIC. A metodologia utilizada na pesquisa e o instrumento foram escolhidos com objetivo de oferecer condições à pesquisadora de atingir os objetivos específicos: i) conhecer os documentos internos da escola; ii) explicitar como os professores propõem o uso das TDIC, na perspectiva inclusiva; e iii) identificar se os docentes consideram as especificidades dos discentes nos planejamentos. E, então, o objetivo geral: Compreender como é proposto o uso das TDIC para a Educação Inclusiva.

Nesse contexto, Menga Ludke e Marli André (1986) afirmam que analisar dados inclui, desde a organização do material selecionado, passando por leituras sucessivas, até a formulação de categorias com os conceitos e de forma mais profunda, mostrando temas emergentes à pesquisa.

É importante explicar que a escolha em realizar uma pesquisa em Ouro Verde (SP) se deve ao fato de ser o local onde mora a pesquisadora, o que permite, com a visão do todo, compreender com maior facilidade as particularidades do objeto e sua localização. E também pelo fato de a pesquisadora desempenhar a função de Diretora de Escola neste município, porém em outra unidade de ensino. Essa proximidade favoreceu o acesso aos documentos da escola, na qual a pesquisadora conhece a diretora, coordenadoras pedagógicas, professores e outros servidores da escola pesquisada. Os documentos foram enviados para a pesquisadora via e-mail, após a visita à mesma na escola, para a entrega do Termo de Anuência<sup>18</sup>.

#### **3.1 Contexto da Escola**

Ouro Verde é uma cidade localizada no estado de São Paulo, cenário onde a escola em que foi realizada esta pesquisa de mestrado está inserida. Além dos aspectos geográficos da cidade, também foram trazidas as características da educação local e da escola, cujos documentos foram analisados.

O município de Ouro Verde tinha uma população de 8.676 (oito mil seiscentos e

---

<sup>18</sup> Apêndice A desta dissertação é um documento em que a pesquisadora pede autorização para exploração dos documentos, à equipe gestora da escola a ser pesquisada.

setenta e seis) habitantes, no ano de 2021, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com levantamento realizado, no mês de janeiro de 2022. A cidade está localizada na região conhecida como Nova Alta Paulista, distanciando-se 664 km (seiscentos e sessenta e quatro quilômetros) da capital, São Paulo, e aproximadamente 124 km (cento e vinte e quatro quilômetros) de Três Lagoas (MS) e faz divisa com os municípios de Tupi Paulista, Santa Mercedes, Presidente Venceslau, Dracena e Panorama. Possui extensão territorial de 267 km<sup>2</sup> (duzentos e sessenta e sete quilômetros quadrados).

A cidade de Ouro Verde foi fundada em 23 de março de 1945, por Olavo Ribeiro do Val, em uma região conhecida como Zona da Mata, pertencente à comarca de Lucélia. O lugar ocupado por Olavo e por outros foi escolhido, por estar próximo ao Rio do Peixe e Marrecas e favorecer o plantio do café-“ouro verde” do Brasil. Por isso, o município recebeu o nome Ouro Verde. Após alguns anos, em 21 de dezembro de 1948, o povoado foi elevado à categoria de Distrito da Paz, fazendo parte do Distrito Gracianópolis (atual Tupi Paulista) e não demorou para ser instaurado como município, pertencente à Comarca de Dracena, em 30 de dezembro de 1953, sendo instalado de forma política e administrativa em 1º de janeiro de 1954. Essas informações foram retiradas do site do IBGE e do site oficial da Prefeitura de Ouro Verde, no mês de janeiro do ano de 2022.

A educação do município de Ouro Verde é dividida em termos de responsabilidade entre o município e o estado, não contando com ensino particular. O município é responsável pelas etapas escolares: Educação Infantil e Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, sendo as mesmas são divididas em cinco escolas. São elas: Creche Escola Municipal Carrossel (atende crianças de seis meses a três anos e onze meses), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Aurora Dalva Arantes de Carvalho (atende crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses), EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo (atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA - do Primeiro ao Quinto Anos e o AEE da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental), EMEF Professor Nelson de Paula (atende Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA - de Sexto ao Nono Anos) e o Centro de Educação Especial e Reabilitação (CEER) Professora Maria Vanha Roga Primo (atende crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais). O estado é responsável por todo o Ensino Médio, com a Escola Estadual (EE) Ferdinando Ienny e também oferece EJA, nesta etapa da educação.

A EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo é uma das seis escolas do município de Ouro

Verde, porém a única que atende a etapa do Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do Primeiro ao Quinto Anos) e oferece o AEE, nos períodos da manhã e da tarde e, no período noturno, oferece a EJA, do Primeiro ao Quinto Anos.

Nos próximos itens deste capítulo, adentraremos os documentos com uma descrição e uma possível análise dos mesmos, em entrelaçamento com as categorias: Raça, Racismo, Etnia, Gênero, Infâncias, Deficiências e TDIC.

### **3.2 Projeto Político Pedagógico da EMEF Prof<sup>a</sup> Júlia Roseira Jerônimo e as categorias de: Raça, Racismo, Etnia, Gênero, Infâncias, Deficiências e TDIC**

Como tratamos nos capítulos anteriores os temas: “Raça”, Racismo, Etnia, Gênero, Infâncias, Deficiências e TDIC, os definiremos agora como categorias para entender como aparecem nos documentos da escola e, nesta parte, mais especificamente no PPP<sup>19</sup>.

O PPP ou Projeto Pedagógico, como é apresentado na LDB, é um documento normativo interno da escola, que deve ser elaborado de forma democrática, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar (BRASIL, 2007) e tem como objetivo definir metas e ações a serem implementadas na escola. Conforme Ilma Passos Alencastro Veiga (1998, pp. 13-14) define:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Dessa forma, o PPP é um documento que deve ser usado no combate ao tratamento desigual das pessoas, independente da função hierárquica que ocupam e operar para uma educação mais humana. As crianças, por exemplo, devem participar das tomadas de decisões, pois precisam se sentir parte importante, já que infelizmente ainda estamos presos à ideia de que elas precisam somente nos obedecer, considerando que “[...] é contra a injustiça e a desigualdade que marcam a história que precisamos direcionar nossas ações educacionais e culturais” (KRAMER, 2000, p. 11).

---

<sup>19</sup> Não anexamos o PPP da EMEF Prof<sup>a</sup> Júlia Roseira Jerônimo por conta do grande número de páginas e por não acharmos importante.

Analisando o PPP da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo, podemos conhecer e analisar as especificidades desta unidade escolar.

O PPP da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo apresenta-se como documento normativo, que foi construído de forma coletiva pela comunidade escolar: todos os servidores, pais de alunos e comunidade em geral. Nele, consta que a escola adota os materiais didáticos fornecidos pelo governo do estado de São Paulo: Programa de Alfabetização - Ler e Escrever, Projeto de Ensino de Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e as atividades do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No ano de 2019, a escola contava com os recursos humanos, conforme o quadro abaixo.

**Quadro 5– Funcionários da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo no ano de 2019**

<b>Quantidade</b>	<b>Ocupação/ Cargo</b>
24	Professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos)
03	Professor de AEE
05	Professor Especialista de Arte
02	Professor Especialista de Educação Física
02	Professor Especialista de Inglês
01	Diretor de Escola
02	Coordenador Pedagógico
01	Fonoaudióloga
09	Servente, Merendeira, Inspetor de Alunos e Zelador

**Fonte:** Autoria própria.

Nesse ano, a EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo atendia 569 (quinhentos e sessenta e nove) estudantes, distribuídos em 24 (vinte e quatro) turmas regulares e 15 (quinze) crianças desta escola e de outras eram atendidas no AEE, no contraturno escolar. As crianças residem na zona urbana e rural. Todas da zona rural estudam no período da tarde, devido ao transporte escolar.

Os ambientes da escola, segundo o PPP da escola, são típicos de um ambiente educacional, porém destacamos os espaços não comuns nas escolas públicas brasileiras: sala

de informática, sala de leitura e uma piscina semiolímpica. Relacionando os mesmos com o objeto de estudo desta pesquisa, enfatizamos a importância de uma Sala de Informática dentro de uma escola, mesmo sabendo que este ambiente não seja o único incentivador do uso das TDIC, mas em concordância com a realidade dos estudantes da escola pública, talvez seja este o único lugar em que os estudantes tenham a oportunidade de contato com a tecnologia. Conforme Kenski (2003, p. 1), “No atual estágio da civilização, as tecnologias digitais de comunicação e informação possibilitam novas formas de acesso à informação, novas possibilidades de interação e de comunicação e formas diferenciadas de se alcançar a aprendizagem”. Outro dado do documento se encontra em seu objetivo principal:

[...] respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de seus familiares, inclusive sua singularidade, tendo como propósito fortalecer a formação humana e os valores aprendidos: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade e a resiliência. Pretendemos formar seres humanos com dignidade, identidade e expectativa de vida. (PPP, 2019, p. 6).

Perante este objetivo, podemos identificar o reconhecimento da diversidade pela escola, no que tange à origem de cada estudante e conseqüentemente de seus costumes e interesses. A criticidade também foi contemplada, todavia traz uma certa conformidade, principalmente com a palavra resiliência<sup>20</sup>, por não trazer ao longo do texto, menção direta à posição do negro, da mulher, da criança e da pessoa com deficiência, no decorrer da história e atualmente, em nossa sociedade e, dá a impressão de que por mais que estas sofram ou venham a sofrer discriminações, ainda é objetivo suportar sempre as adversidades e discriminações, como se fosse fácil e simples. A conformação deforma o homem e para o combate, é preciso uma educação voltada para a criticidade da cultura. “A humanidade não resolveu problemas de aceitação e reconhecimento do outro e suas diferenças e é contra a injustiça e a desigualdade que marcam a história, que precisamos direcionar nossas ações educacionais e culturais” (KRAMER, 2010, p. 11).

Segundo o PPP, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos acontece de forma contínua e formativa, por meio do acompanhamento diário, de avaliações internas elaboradas pelos professores mensalmente e/ou bimestralmente. E também pelo Sistema de Avaliação e Rendimento de Ouro Verde (SAREOV), elaborada pela equipe gestora e professores da Unidade Escolar e aplicada duas vezes ao ano. E ainda uma vez ao ano ou a cada dois anos, as

---

<sup>20</sup> Resiliência é a capacidade de voltar ao estado normal. No campo da psicologia, resiliência significa resistência ao choque, à adversidade.

crianças participam de avaliações institucionais externas como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Avaliação da Aprendizagem em Processo, Avaliações do Programa Mais Alfabetização.

Na perspectiva inclusiva a prática da avaliação não deve ser extinta e sim deve ser realizada sem fins classificatórios e excludentes. Nesse contexto, Mantoan e Lanuti (2022, p. 58) afirmam que,

[...] a avaliação acompanha simultaneamente os processos de ensinar e aprender. Não se localiza no fim do processo pedagógico, mas o compõe. Ela sinaliza o que os alunos ainda não aprenderam, o que aprenderam e o que gostariam de aprender e, portanto, considera cada um deles na sua diferença, nas suas demandas. Além disso, rompe com as metas homogêneas de aprendizagem e exige recriações/ mudanças nos modos de ensinar. Tais mudanças demandam, inclusive, uma reinterpretção de possíveis erros do aluno e do professor na ação pedagógica.

Conforme o PPP, os professores e gestores elaboram planos de ação e realizam reuniões pedagógicas e conselhos de classes. As formações continuadas acontecem nestes contextos e também nas promovidas pelo Departamento Municipal de Educação (DME), com diferentes temas.

A proposta curricular do PPP da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo “[...] propõe amenizar significativamente as taxas de evasão, a repetência, a defasagem na aprendizagem e elevar os índices de atendimento e de autoestima” (PPP, 2019, p. 9). Esse compromisso é desafiador, pois requer trazer o aluno para dentro da escola e, o mais importante, fazer com que ele se sinta parte dela. Assim, os projetos culturais, digitais e os jogos (digitais ou não) são vias propulsoras para uma escola inclusiva, os quais, segundo Brenelli (2016) despertam interesse e motivação no combate ao imputado fracasso e desesperança, plantados nos alunos que têm dificuldade de aprendizagem. Nesse ensejo, podemos destacar no PPP, a presença do projeto da *Sala de Informática*, que traz a cultura digital para dentro da escola e o Projeto *Conheça Presidente Prudente*, oferecido aos alunos dos quintos anos, a fim de conhecerem a cidade de Presidente Prudente (SP), onde visitam um shopping center e vão ao cinema, oportunizando aos estudantes interagir com as diferentes culturas.

A experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o

repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e nela, do papel de cada um de nós. Por isso, toda produção cultural comprometida com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos. (KRAMER, 2010, p. 9).

A BNCC é parte do referencial teórico do PPP e configura-se com caráter normativo definindo habilidades e competências essenciais comuns, que devem ser contempladas nos planejamentos dos professores. As DCN da Educação Básica, como referência, trazem a formação do estudante, a fim de interferir na sociedade com justiça, democracia e inclusão, porém não problematiza a realidade da escola e da sala de aula. Mas, no item 6 do “Diagnóstico da situação” tem-se a seguinte afirmação: “Todas as séries apresentam necessidades de estudos de recuperação, pois sendo as classes heterogêneas, apresentam problemas de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2019, p. 11). Diante deste exposto, infelizmente podemos conjecturar que a escola ainda não é entendida como lugar de todos, trazendo a necessidade de recuperação com vista dos estudantes não estarem todos dentro do que é esperado para aquela idade-série.

A autora, Norma Silvia Trindade de Lima, afirma em sua tese de doutorado que:

De certa maneira, os colapsos e as exclusões parecem inevitáveis. Os problemas e os conflitos parecem tão concretos, tão cheios de vida e potência. Por outro lado, as saídas, as alternativas, as criações, as novidades e a ousadia de novas propostas e concepções são sugadas por um cenário antiquado, porém familiar e repetitivo em suas constelações de poder. Instituições engessadas e decadentes, ao mesmo tempo em que se esvaziam, revigoram e encaminham as exclusões por meio de suas práticas fundadas em lógicas lineares, polarizadas, explicativas e classificatórias. (LIMA, 2003, p. 24).

Assim, o processo de inclusão parece estar em um movimento de avanço e recuo na EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo. Ora é objetivo trabalhar com a singularidade do aluno, ora, na prática, prima-se por práticas lineares e tradicionais.

A seguir, apresentaremos os objetivos gerais de cada componente curricular, contidos no PPP, por meio do Quadro 6, que possuem alguma relação com os temas mencionados.

**Quadro 6 - Objetivos gerais dos componentes curriculares do EF ligados à questão da inclusão de forma ampliada**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETIVO</b>
Língua Portuguesa	1- Desenvolver no aluno a capacidade de ler,

	escrever e pensar de modo consciente, expressando sentimentos, ideias e opiniões.
Matemática	1- Interpretar e resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio lógico.
História	1- Identificar lutas sociais, guerras e revoluções, refletindo sobre os temas históricos e questões do presente.
	2- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.
	3- Conhecer e respeitar a cultura afro-brasileira e a diversidade.
Geografia	1- Compreender as relações socioculturais, a evolução tecnológica, da informação, da comunicação e dos transportes, na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade.
Ciências	1- Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformação do mundo em que vive
Arte	1- Levar o aluno a conhecer as variedades de obras de diferentes épocas e culturas.
Educação- Física	1- Resgatar a prática de jogos populares como opção recreativa.
	2- Proporcionar momentos de interação e respeito entre educandos.
	3- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e

	desempenho de si próprio e dos outros sem discriminar por características pessoais, físicas ou sociais.
Inglês	1- Conhecer a importância que a língua estrangeira tem no nosso meio e qual a sua influência na nossa língua e no nosso cotidiano.

**Fonte:** Autoria própria.

Língua Portuguesa é um componente comum da matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pensar de modo consciente faz parte do objetivo geral selecionado desta disciplina, o que faz delongar para um tratamento com respeito a todas as pessoas, uma vez que o ser que pensa conscientemente aumenta o seu zelo, cuidado e responsabilidade para consigo e com o outro. Precede à capacidade de pensar de modo consciente no ser humano as interações, vivências e conhecimento. O racismo por exemplo tem a raça como fundamento que por falta de conhecimento foi usada como justificativa para a divisão dos seres humanos (MUNANGA, 2003). Logo, a Língua Portuguesa pode contribuir por meio da leitura e da escrita para a construção de atitudes mais conscientes.

A Matemática é uma ciência estereotipada, por ser considerada difícil entre os estudantes. Interpretar e resolver situações e problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico é um objetivo geral no PPP, assim, trazer as TDIC para dinamizar as aulas de Matemática pode ser uma estratégia para o processo de ensino, a fim da diversidade se sentir incluída. Para Lanuti (2019, p. 09), “Caso apenas um grupo de alunos tenha acesso aos seus conteúdos e os demais sejam considerados incapazes, continuaremos a reforçar os motivos que causam aversão de muitos estudantes em relação a essa disciplina”.

Do componente curricular de História, selecionamos três objetivos gerais contemplados no PPP.

O primeiro traz a necessidade de entendermos fatos passados e questões do presente. Podemos acrescentar para entender e problematizar o presente, em circunstâncias como a exploração nos negros e índios na história do povo brasileiro, na tentativa, segundo Munanga (1999), de branqueamento da nossa população. E hoje, têm-se cotas para negros, pardos e indígenas que tentam amenizar a exclusão e discriminação sofrida por estes povos.

No segundo componente, temos o respeito à diversidade, ou seja, pode ser relacionado

a todas as categorias desta pesquisa. A deficiência, como algo novo que adentrou as escolas, precisa ser mais contextualizada internamente, para assim se ter um olhar com menos estranhamento nas escolas, para com estas pessoas.

E o terceiro componente, que trata o conhecimento e respeito à cultura afro-brasileira e à diversidade, foi decretada e sancionada, como a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), para que o conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira fosse obrigatório nos currículos dos estabelecimentos, em todas as etapas da Educação Básica, ou seja, há vinte anos que a mesma foi promulgada e ainda se resiste à sua efetivação, o que nos faz acreditar que somente a lei não é uma garantia de direito atendido. É necessária uma sensibilização dos professores e professoras sobre a importância de falar sobre tal tema. Em 2004 temos a publicação das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) como fortalecimento de políticas afirmativas é uma outra ação para corrigir injustiças contruídas ao longo da história do Brasil.

A disciplina de Geografia também traz em um dos objetivos gerais, o comprometimento com as relações socioculturais, com a evolução tecnológica, da informação, da comunicação, como estruturas de uma vida em sociedade. Nesse contexto, trazemos as TDCI. Para Valente (2014), a tecnologia está presente na sociedade globalizada, porém fazer com que penetre no contexto escolar tem sido um desafio.

Arte é um componente riquíssimo para o reconhecimento do diverso e do trabalho voltado para a singularidade, pois é objetivo conhecer variedade de obras, de origem em diferentes povos, tempos e culturas. Tomemos o exemplo da infância, como uma categoria histórica, que segundo Kramer (2007), na Modernidade, foi universalizada com critérios de padrões de crianças de classe média, não pensando que em uma sociedade desigual as crianças desempenham diferentes papéis, sendo preciso reconhecer a sua história, o que as caracteriza em seus diversos aspectos, é importante, principalmente no Brasil, um país formado por nações indígenas com diferentes costumes, a escravidão, a pobreza e o colonialismo e imperialismo, que deixaram marcas expressivas na socialização de adultos e crianças. As crianças possuem e produzem cultura no lugar onde estão inseridas e isto não pode ser indiferente e daí tem-se a importância do diálogo com os diferentes campos de cultura, para o trabalho com as crianças.

Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no

reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. (KRAMER, 2007, p. 21).

A disciplina de Educação Física tem uma carga horária semanal de apenas duas aulas, igual a Arte, nos primeiros três anos. E no quarto e quinto ano, igual a Arte e Ciências, segundo a matriz curricular da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo, porém, isto não faz destas matérias, menos importantes e, de acordo com seus objetivos, pode também proporcionar um amplo olhar acerca das diversidades. A Educação Física tem um fator favorável, que é o gosto das crianças pela disciplina e por suas aulas e, atraídas pela dinâmica de movimento que traz em sua natureza. Mas, por muito tempo, foi negligenciada por ser considerada uma atividade de lazer, assim como os jogos, que eram enxergados desta forma.

O PPP traz para a Educação Física, em seus objetivos gerais, o resgate dos jogos populares, assim os jogos originários dos povos indígenas e africanos, como exemplo, o cabo de guerra e o jogo da velha. O trabalho com jogos destas origens colabora para a valorização da diversidade, diminuindo a tendência a um currículo eurocêntrico, e promove a interação entre as crianças, reconhecendo e respeitando características físicas e desempenho de cada um e dos outros, sem discriminar por características pessoais, sociais e físicas. Como no caso do menino ou menina, mulher ou homem, que têm suas diferenças, porém devem ter as mesmas oportunidades.

Por fim, o Inglês é a chamada parte diversificada na matriz curricular da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo e tem carga horária de somente uma hora semanal. Conhecer a importância que a língua estrangeira tem e a influência no nosso cotidiano é um dos objetivos selecionados, uma vez que permite maior ampliação do repertório cultural, por exemplo, nos filmes e livros.

De forma geral, segundo a BNCC (2018, pp. 15-16):

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Além dos objetivos gerais de cada componente curricular, o PPP propõe o trabalho

com os temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo e Orientação Sexual, no currículo da escola e, estes têm objetivos. Dentre eles, destacamos: “Respeitar os diferentes grupos e culturas para viver democraticamente em uma sociedade plural” (PPP, 2019, p. 25).

Nesse sentido, podemos afirmar ser uma real necessidade brasileira, visto que o povo brasileiro é descendente de diferentes etnias, portanto, é preciso considerar tal questão para não permitimos que a mestiçagem destrua a identidade racial e étnica, prevalecendo uma cultura da sociedade dominante, com a negação das diferenças pelo idealizado modelo homogêneo (MUNANGA, 2019). E ainda: “[...] Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 15)

Em 2018, a BNCC propôs a inserção de outros temas além destes trazidos pelo PPP, a partir das demandas sociais. Porém, de antemão, no ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) os traziam como uma recomendação; depois, passou pelas DCN em 2013, como “eixos temáticos” e também de forma não obrigatória, ou seja, chamados pelos PCN de Temas Transversais e de caráter não obrigatório; e hoje, são nomeados de Temas Contemporâneos Transversais pela BNCC, como referência obrigatória.

A BNCC acrescentou nove aos seis. São eles: Ciência e Tecnologia, Direitos da criança e do adolescente, Diversidade Cultural, Educação alimentar e nutricional, Educação ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Financeira, Educação fiscal, Educação para a Valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, Educação para o Consumo, Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, Saúde, Trabalho e vida familiar e social (BRASIL, 2019).

Os Temas Contemporâneos Transversais devem se incorporar aos currículos, de forma articulada com os demais conteúdos dos componentes curriculares, como um entrelaçamento entre os conhecimentos de conteúdos sistematizados e conhecimentos práticos da vida, cujo objetivo é que os estudantes ao final da educação básica tenham tido contato com estes temas para a sua melhor atuação como cidadão e que possam colaborar para uma sociedade mais justa, igualitária e ética (BRASIL, 2019).

Dentre os temas, destacamos os que são pertinentes a esta pesquisa: Ciência e Tecnologia, pelo incentivo do uso das TDIC, nos processos de ensino e aprendizagem; Diversidade Cultural, pertinente para o reconhecimento das diferenças e busca pela equidade;

Educação em Direitos Humanos, pelo reconhecimento do direito de todos, independente de aspectos físicos ou intelectuais e Educação para a Valorização do Multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, pelo entendimento da história e suas estruturas.

Logo adiante, o PPP da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo apresenta os projetos desenvolvidos durante o ano. São eles: *Alfabetiza Ação*, cujo objetivo é interferir na alfabetização com atividades lúdicas; *Um livro, dois livros, três livros*, que objetiva o incentivo à leitura; *Sala de Informática* do qual falaremos de forma menos sucinta a seguir; *Desenrolando a língua* visa a socialização de leituras de diferentes gêneros textuais; Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), uma parceria com a polícia militar, que trabalha na prevenção ao uso de drogas e à violência; *Projeto Caminhar*, o qual promove encontros no final do ano letivo, entre as escolas, professores e alunos, para o ano seguinte; *Programa Saúde na Escola*, uma parceria com a Secretária de Saúde, tendo em vista a prevenção e *Conheça Presidente Prudente*, como elencado anteriormente.

Tendo em vista a necessária modificação do espaço escolar, para que não se apoie apenas no quadro negro, no giz e no papel e sim, abrir espaço para a tecnologia, como apoio para a construção de aprendizagens, para a convivência da diversidade, bem como para despertar o encantamento pela construção do conhecimento e diante desta demanda da realidade, a Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), possui uma Sala de Informática e um projeto específico comum (do 1º ao 5º Anos do Ensino Fundamental), para exploração da mesma.

O projeto é denominado *Sala de Informática* e tem um aspecto importante, que objetiva a inserção do aluno no mundo das novas tecnologias e o incentivo à pesquisa e, cita a possibilidade do uso de jogos digitais para se trabalhar com conteúdos da alfabetização e conhecimentos matemáticos. Porém, não especifica quais softwares ou aplicativos. Nessa conjuntura, a contemporaneidade traz novos arranjos entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Novas formas de compreender podem ser proporcionadas pelas TDIC. Silva e Lima (2020, p. 15) afirmam que é preciso:

[...] mudanças socioculturais que permeiam a sociedade adentrem a escola, que deve ser descentralizada como fonte primária de acesso ao conhecimento, mas ainda mais legitimada enquanto espaço de reflexão que garanta aos alunos a compreensão de seus processos de aprendizagem, propiciando autonomia e competência para participar, agir e aprender de forma crítica sobre essa nova realidade. Os recursos digitais são mais do que ferramentas no atual contexto, são instrumentos de desenvolvimento sociocognitivo relacionados à cultura.

Por fim, o PPP traz a necessidade de mudanças, quando se objetiva uma educação de qualidade, pois os tempos evoluem e os conceitos estão em constante movimento. E até aqui podemos conjecturar sobre o paradigma emergente da inclusão, segundo Mantoan, e como a tecnologia pode colaborar para uma Educação Inclusiva, uma vez que o professor esteja aberto para tal concepção. E, ainda, a escola deve estar próxima da realidade dos educandos.

O PPP de modo geral traz a necessidade de repeto e vivência com as diversidades, porém não aparece a palavra “deficiência”, no documento. E traz o atendimento do AEE como destinado ao atendimento individual de alunos com necessidade educacionais especiais e também aparece quadros com o número de crianças atendidas por turno e mais nada com mais detalhes, desta forma podemos perceber o erro quanto a pessoa com deficiência.

### **3.3 Planejamentos anuais do Terceiro Ano do Ensino Fundamental**

O terceiro ano do ensino fundamental é voltado para as crianças de oito anos de idade e corresponde a um ano de transição, dentro dos anos iniciais. O foco nos dois primeiros anos foi a alfabetização, então a partir do terceiro ano, com o sistema de escrita e leitura mais assimilado, as crianças começam a articular os conhecimentos. Segundo a BNCC, é nesta etapa que:

Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2017, p. 59).

Perspectivando compreender como é proposto o uso das TDIC, para uma Educação Inclusiva, foi que escolhemos conhecer e analisar, além do PPP, os planejamentos do terceiro ano do ensino fundamental da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo, pois acreditamos que eles podem nos trazer dados importantes para este estudo, especificamente os do terceiro ano.

O terceiro ano da escola pesquisada, segundo sua matriz curricular, tem as disciplinas e carga horária, conforme quadro abaixo:

**Quadro 7- Componente curricular e carga horária**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>NÚMERO DE AULAS SEMANAIS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO</b>
------------------------------	---------------------------------------------------------------

	<b>FUNDAMENTAL</b>
Língua Portuguesa	10
Arte	02
Educação Física	02
Matemática	10
Ciências	-
História	-
Geografia	-
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	01
<b>TOTAL DE HORAS/ AULAS</b>	<b>25</b>

**Fonte:** Autoria própria.

A seguir descreveremos em subitens, as implicações de cada componente curricular, com esta pesquisa.

### 3.3.1 Língua Portuguesa

O componente curricular de Língua Portuguesa faz parte da área de linguagens e códigos, segundo a Matriz Curricular da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo e a BNCC, assim como Arte e Educação Física. Desenvolver as diferentes linguagens, é importante como possibilidade de interação com outras pessoas, consigo mesma, com conhecimentos e com outras atividades que são inerentes à vida humana. Após a exploração de diferentes linguagens e o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora, nos dois primeiros anos, o terceiro ano possui a característica de ampliação destas. Com a inserção na cultura letrada,<sup>21</sup> é possível uma ampliação na participação na vida social (BRASIL, 2017).

Na EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo, a Língua Portuguesa é uma das disciplinas que têm uma maior carga horária, com dez aulas semanais e, o seu planejamento, no ano de 2019, foi elaborado coletivamente por todas as professoras do primeiro ao quinto ano. O planejamento tem como maior referência a BNCC e é apresentado em formato de tabela, organizada em agrupamentos: ano/faixa, campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e conteúdos e, objetivos de aprendizagens.

<sup>21</sup> Cultura Letrada é a manifestação da cultura por meio de livros, músicas, teatros e outros.

Com o planejamento em mãos, selecionamos as linhas correspondentes ao terceiro ano do ensino fundamental e, então, por meio de leitura atenta, relacionaremos às categorias de “raça”, racismo, gênero, deficiência, infância e TDIC.

As rodas de leitura aparecem como atividades permanentes, como um momento em que os textos de diferentes gêneros literários são explorados, com diferentes estratégias de leitura e, o objetivo de aprendizagem é mostrar a função social destes que circulam em nossa sociedade, fazendo antecipações e inferências. Mas o planejamento não faz menção a títulos de textos e/ ou livros que poderão ser lidos e/ou estudados. São trazidos também como campo de atuação, os textos instrucionais e minisseminários, com o objetivo voltado para a atuação em sociedade, com a interpretação e problematização das campanhas publicitárias de conscientização infantil.

Desse modo, a escrita é incentivada primeiramente com a oralidade, depois com a organização e edição de textos, com a colaboração do professor e dos colegas, para correções e aprimoramentos. Para a prática de produção de textos, é proposto uso das TDIC, com o objetivo de aprendizagem: (EF15LP08) “Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis (BRASIL, 2019, p. 11). Nessa perspectiva, a BNCC aponta a importância de trazer para as orientações curriculares, as transformações deste século, acerca dos currículos,

[...] buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2019, p. 67).

A produção de texto com o uso das TDIC e de tecnologias assistivas são fundamentais para que todos os alunos participem plenamente das aulas, em especial os com deficiência, para que realizem com mais autonomia suas atividades, proporcionando oportunidade e aproveitamento de todos.

Os momentos de assembleias são mencionados como parte de todos os campos e as práticas de aprendizagem são oralidade, com objetos de conhecimento e conteúdos, a escuta atenta e conversação espontânea. E nos objetivos de aprendizagens, temos o escutar com atenção a pergunta do professor e dos colegas e questionar, caso tiver dúvidas. Apesar da não problematização do campo, ressaltamos a importância de tratar a questão do respeito às diversidades nas assembleias, pois são ricos momentos para a escuta do outro e a troca de

pensamentos e para que cada um conheça um pouco o outro e então, perceba que todos somos diferentes, porém não melhores, nem piores que os outros.

Contido no planejamento de Língua Portuguesa, temos a proposta de planejamento de apresentação oral de animais da África, utilizando verbetes orais e organização de uma mini-enciclopédia de animais da África e uma exposição oral de verbetes. Segundo o planejamento, o campo de atuação é artístico-literário, as práticas de aprendizagem são escuta/leitura compartilhada e autônoma, com objetivo de (EF15LP15) “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade”. (BRASIL, 2019, p.14) Nesse contexto, reafirmamos a necessidade de trazer conhecimento acerca do Continente Africano e não somente da África e suas culturas como forma de interromper com a discriminação histórica do seu povo, da qual o povo brasileiro tem descendência. Mwewa e Matos (2022, p. 4), em apresentação de um dossiê, trazem a seguinte reflexão:

[...] Acreditamos que possa ser, precisamente, através da inserção, nos programas escolares, de conteúdos que deem conta das diversidades históricas e atuais, de forma inclusiva e elogiando todos os contributos, que se pode discutir o racismo para fomentar uma sociedade mais plural, equânime e respeitadora das diferenças.

Por fim, o planejamento de Língua Portuguesa da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo traz elementos da inclusão e das categorias elencadas nesta pesquisa. Mesmo não estando descrito de forma direta, ele é amplo, o que possibilita uma aproximação com a realidade, mas ao mesmo tempo pode limitar o conhecimento de diferentes culturas, uma vez que o trabalho com textos é primordial e, caso seja reduzida a escolha por temas eurocêntricos o conhecimento não contribui para a diversidade.

Ainda, considerando a carga horária, bem como a importância da disciplina para as demais disciplinas, podemos afirmar que os seus conteúdos são importantíssimos meios para uma prática de ensino, com provocações e interesse para uma Educação Inclusiva.

### **3.3.2 Matemática**

A Matemática é apresentada por si só como uma área do conhecimento. Na matriz curricular da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo, esta ciência, juntamente com Língua

Portuguesa, possui uma carga horária semanal de dez horas. O planejamento da disciplina de Matemática, do Terceiro Ano do Ensino Fundamental desta escola foi construído coletivamente com todos os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos). A justificativa para a participação de todos é que assim terão uma visão do todo, uma vez que a habilidade de um ano está ligada com a do ano anterior.

As unidades temáticas no planejamento são: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística. Todas têm seus objetos de conhecimento e habilidades. Vale ressaltar que o planejamento apresenta ausência das metodologias que os professores propõem utilizar.

Dessa forma, concentraremos em analisar os objetos de conhecimento e habilidades, dentro de cada unidade, fazendo convergências com o que propomos compreender nesta pesquisa.

A BNCC chama atenção para que o ensino da Matemática deva ser realizado com ênfase nas ações cotidianas, que os conteúdos não sejam sistematizados sem significado, com mera aplicação dos algoritmos de cálculos e sim, que o cálculo mental e a validação e comparação de resultados estejam presentes. Incentiva o uso da calculadora para conferência de resultados e o uso de jogos, *softwares*, vídeos e outros também sejam, desde que seu uso permita reflexão, para que depois ocorra uma formalização.

As TIC em tempo de Educação Inclusiva são uma oportunidade para respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem em que cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo. Precisamos assim desenvolver um pensamento proactivo sobre as TIC; isto é, não pensar nas TIC como um tsunami que tudo arrasa no seu caminho, mas antes como um fértil e criativo curso de água que, conforme a forma como o dirigirmos, poderá irrigar e ajudar a florescer a Educação do século XXI, numa perspectiva de dignificação e construção de oportunidades de igualdade para todos os alunos. (RODRIGUES, 2012, p. 39).

As habilidades almejadas com a ensino da Matemática, trazidas no planejamento, são bem específicas da área e as metodologias que os professores se propõem utilizar não estão descritas no planejamento. Assim, a análise fica comprometida.

Portanto, podemos concluir que o ensino de Matemática precisa ser contextualizado com a realidade da criança e que metodologias como rodas de conversa para identificar os interesses e os conhecimentos prévios, uso de tecnologias sejam elas digitais ou não, como jogos, softwares e resolução de problemas, são validados por diversos autores como favorecedores de estruturas cognitivas para a aprendizagem significativa.

E ainda, o ensino pode se dar de modo contextualizado de modo a contemplar a contribuição de povos não europeus, principalmente dos do Continente Africano para que os colonizadores brancos não sejam tidos como os mais inteligentes e não ocorra uma elitização de grupos sociais que são capazes de dominar tal ciência, ou seja, a Matemática pode ser uma aliada no combate ao racismo

### 3.3.3 Arte

Arte é um dos cinco componentes curriculares do Terceiro Ano do Ensino Fundamental. Segundo a matriz curricular da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo, a disciplina possui uma carga horária semanal de duas horas como Educação Física e faz parte da área de linguagens e códigos. O planejamento de Arte foi construído por cinco professoras de Arte e têm como maior referência a BNCC. Muitos não dão real valor para esta disciplina, talvez por não serem cobrados diretamente seus conteúdos, nas avaliações externas, ou por ter geralmente uma forma não tradicional de ser avaliada, mas veremos a seguir como ela é e pode ser uma grande aliada na promoção de uma Educação Inclusiva, com menos discriminação para com as diversidades, uma vez que segundo a BNCC “[...] 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). E ainda, sobre o respeito às diversidades “[...] A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (BRASIL, 2017, p. 193).

De acordo com o planejamento, em seu objetivo geral é proposto possibilitar aos estudantes, vivências e experimentos com as diferentes manifestações artísticas, com maior autonomia, e então acreditamos que o caminho traçado pelas professoras foi utilizar diferentes propostas, com a grandeza cultural encontrada nas festas culturais brasileiras, como temas para alcançar o objetivo.

Diferente dos planejamentos de Língua Portuguesa e de Matemática, o planejamento de Arte é apresentado por bimestre.

No primeiro bimestre, é proposto dentre outros, os conteúdos do Carnaval e histórias dos museus, os quais selecionamos. E as habilidades são as determinadas pela BNCC, nas quais podemos enfatizar a criação, experimentação, apreciação de diversos tipos e formas de arte, tanto tradicionais, quanto contemporâneas. Os recursos didático-pedagógicos, além de

diferentes tipos de papeis, sucatas e outros materiais escolares, tem-se o computador, data *show*, *internet* e vídeos, porém não é especificado quando e qual vídeo, por exemplo, será proposto. Sobre as diversas manifestações artísticas, a BNCC nos orienta que as mesmas,

[...] não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística, como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2017, p. 193).

No segundo bimestre, destacamos dentre as habilidades, a também determinada pela BNCC, com planejamento de Arte do 2º Bimestre:

(EF15AR25). Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (PPP, 2019, p. 2).

No entanto, acerca desta habilidade, cabe ressaltar a importância de as práticas escolares valorizarem as culturas dos povos historicamente discriminados e assim, que os professores tragam para a sala de aula, discussões sobre personalidades negras que se destacam nacionalmente, para a construção de uma sociedade inclusiva e com menos discriminação. E, quanto aos recursos didáticos-pedagógicos propõem-se utilizar materiais concretos, diálogos, debates, computador e internet.

No terceiro bimestre, tem-se como conteúdo, o folclore brasileiro, com exploração dos mitos e lendas das diversas regiões brasileiras. Também aparece o trabalho com a Literatura de Cordel, que se configura como uma valorização da cultura nordestina, esta que é fonte de preconceitos e, dentre as habilidades, destaca-se a também a prevista para o segundo bimestre (EF15AR25) que contempla a valorização e conhecimento das culturas diversas brasileiras, de diferentes origens e épocas.

Por fim, no quarto bimestre, temos a proposta de trabalhar com dança, em que os recursos pedagógicos pensados para utilizar foram amplos, como vídeos, aparelho de som, computador, internet, data *show* e outros. As habilidades a serem contempladas dentre outras são:

(EF15AR08). Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a

capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

(EF15AR09). Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR12). Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (PPP, 2019, pp. 1-2).

Acerca destas habilidades, percebe-se que, por meio da dança, o aluno tem a oportunidade de vivenciar elementos propícios à formação da sua identidade. Como diz Scott, (1991) os papéis atribuídos aos homens e mulheres não definem sua prática sexual, mas infelizmente a nossa herança binária de organização traz tais determinações como “coisa de menina” x “coisa de menino”, além de atributos emocionais também separados de forma binária.

A avaliação descrita no planejamento é diversificada, com a valorização das criações artísticas, da participação nas aulas e nas atividades em grupo, e também do processo, ao invés do resultado final, porém em um dos itens do campo sobre avaliação, aparece nos quatro bimestres assim: “As avaliações serão dadas no término de cada conteúdo, com o objetivo de verificar se houve aprendizagem, para dar continuidade ao conteúdo” (PPP, 2019, p. 3). Logo, por mais que a avaliação não seja realizada com finalidade de classificação, é preocupante o objetivo de utilizá-la como verificadora de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem é subjetiva de cada criança e ainda, a verificação da aprendizagem ser pré-requisito para dar continuidade aos conteúdos. Segundo Mantoan e Lanuti (2022), a não aprendizagem e o erro por esta trazida deve sinalizar a necessidade de rever alguns pontos do processo e não como uma impossibilidade de avanço.

Na perspectiva inclusiva, a avaliação acompanha simultaneamente os processos de ensinar e aprender. Não se localiza no final do processo pedagógico, mas o compõe. Ela sinaliza o que os alunos ainda não aprenderam, o que aprenderam e o que gostariam de aprender e, portanto, considera cada um deles na sua diferença, nas suas demandas. (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 58).

Afinal, através da análise do planejamento da disciplina de Arte da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo, pudemos perceber o quanto as habilidades a serem desenvolvidas, se apoiadas em um bom material, podem colaborar no diálogo para promoção de uma educação voltada para a subjetivação do sujeito, iniciando com a exclusão daquelas fotocópias prontas, em que todos são “obrigados” a pintar o mesmo desenho, até permitir que um menino vista uma roupa entendida como de menina, para participar de uma encenação ou dança, sem

deixar de ser menino.

### 3.3.4 Educação Física

A disciplina de Educação Física na EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo tem uma carga horária semanal de duas horas. O planejamento foi realizado por duas professoras especialistas, as quais dividem as turmas regulares do primeiro ao quinto ano. Segundo o PPP, os espaços disponíveis na escola para exploração dos movimentos e exercícios são uma quadra poliesportiva e uma piscina semi-olímpica. A maior referência para o planejamento das aulas é a BNCC e ele é organizado de forma anual em formato de tabela, com as colunas que descrevem ano/faixa, unidade temática, objetos do conhecimento e conteúdo e objetivos de aprendizagem.

Educação Física é um componente curricular obrigatório no currículo escolar, segundo a LDB e longe está de ser considerado menos importante que os demais. Conforme a BNCC,

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017, p. 213).

Dessa forma, a Educação Física não se restringe à execução de movimentos. Ela tem um compromisso mais amplo com a formação do sujeito, para atuar de forma autoral na sociedade. Na realidade do contexto escolar da Educação Básica, é impressionante como as crianças gostam desta matéria. Acreditamos que seja por não ter um caráter teórico e racional, como por exemplo as disciplinas que são cobradas nas avaliações externas, além de permitir uma vivência e experiência com as práticas corporais e o sair da sala (física) e ir para quadra ou para o ar livre, é um diferencial neste componente.

As unidades temáticas abordadas no terceiro ano do ensino fundamental são: brincadeiras e jogos, lutas, danças, ginástica, esporte e corpo, movimento e saúde. Dentre estas temáticas, destacaremos as de brincadeiras e jogos, lutas e danças, nas quais em mais da metade dos objetivos de aprendizagem, estas dizem respeito a valorizar e incluir os temas de matriz indígena e africana.

Na proposta do conteúdo de brincadeiras e jogos do Brasil de matriz indígena e

africana, é objetivo experimentar e recriar jogos do Brasil, mostrando a importância do patrimônio histórico-cultural. Assim, este conhecimento possibilitará aos estudantes estarem mais próximos da história da construção da sociedade brasileira e conseqüentemente, conduzir a uma valorização da nossa cultura. E ainda no conteúdo de brincadeiras e jogos, temos o conteúdo de brincadeiras e jogos inclusivos, apresentados como sendo os que permitem experimentar múltiplas linguagens, porém não são descritos quais são.

Nos temas de lutas e danças, também é marcante a proposta de conteúdos e objetivos de aprendizagem da cultura indígena e africana, porém não são citadas quais lutas e danças serão contempladas no terceiro ano. Acerca da capoeira, Mwewa (2011) nos apresenta a luta como uma ligação com o escravo, em que, por meio da sua história, são trazidas novas reflexões para a realidade educacional. As danças de matriz indígena e africana trazidas no planejamento também são importantes fontes de conhecimento, acerca da formação cultural do povo brasileiro, quando as crianças podem experimentar e construir o respeito pelos ritmos e gestos dessas danças.

Assim, a Educação Física representa um componente curricular valioso no combate à discriminação e na promoção da inclusão, com os conteúdos e objetivos de aprendizagens que convidam à uma prática heterogênea, cabendo ao professor explorar da melhor maneira. Ainda, é uma disciplina que permite a desconstrução de “regras” como é o caso do esporte automobilismo - a Fórmula 1 considerado um esporte para branco, que têm como heptacampeão mundial o negro Lewis Hamilton que faz questão de trazer o racismo de forma política na busca por uma sociedade mais respeitosa e a favor dos direitos humanos.

### **3.3.5 Inglês**

A Língua Inglesa é um componente curricular que faz parte da matriz curricular da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo, porém, de forma solo, pertence à parte diversificada do currículo, em uma carga horária semanal de apenas uma hora, com a menor carga dentre todas as outras disciplinas ofertadas. O planejamento do terceiro ano foi realizado por apenas uma professora, sendo a mesma responsável por todas as turmas do primeiro ao quinto ano. Ele é organizado em formato textual e é dividido em tópicos: introdução, objetivo geral, conteúdo, procedimentos metodológicos, habilidade e avaliação.

Não responderemos tais questões, mas cabe a reflexão: Por que a maioria dos sistemas

de ensino optam pelo Inglês como uma segunda língua a ser ensinada nas escolas? Não seria uma enaltação da cultura anglo-saxã? Por que não propor o ensino do espanhol ou até Libras, as quais estão mais relacionadas com o povo brasileiro?

A BNCC, em sua primeira competência específica da Língua Inglesa, objetiva:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 246).

Logo, é entendido que a aprendizagem desta língua como uma preparação do aluno para um futuro globalizado, dominado por países de língua inglesa, como influente no mercado de trabalho.

Na introdução do planejamento, justifica-se a inserção do Inglês no currículo, por estar garantido em lei. Especificamente na LDB, a inclusão de uma língua estrangeira, além da materna e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos<sup>22</sup>. Também, por ser entendida como importante para a formação do cidadão. O objetivo geral do ensino da disciplina é:

Contribuir decisivamente para a formação mais ampla do indivíduo, visto que possibilita o contato do educando com outros modos de sentir, viver e expressar-se. Assim, é fundamental que o ensino da língua estrangeira contribua para a construção de sua competência discursiva, o que é possível se optamos por uma perspectiva pluricêntrica, que considere a diversidade lingüística dos diferentes povos falantes do idioma objeto de estudo, assim como os conhecimentos e experiências do educando em língua materna. Vale lembrar que cada indivíduo, ao longo de sua vida, torna-se membro de diferentes comunidades discursivas, ou seja, estabelece relações mediadas pela linguagem, com diferentes grupos sociais. (PPP, 2019, p. 1).

Dessa forma, o objetivo contempla a formação ampla da criança para com a diversidade linguística que deve ser valorizada. As habilidades e procedimentos metodológicos trazem a importância das vivências por meio da comunicação humana e do diálogo entre os envolvidos no processo, com exposição de opiniões e as atividades em grupo.

A avaliação no planejamento de Inglês não prioriza a verificação da aprendizagem. Além de estarem presentes as notas e conceitos, ela é entendida como ação pedagógica que alimenta e orienta a ação pedagógica, valorizando o clima emocional conducente a um engajamento para o despertar a busca pela aprendizagem.

---

<sup>22</sup> Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é um texto produzido em 1996, em uma reunião em Barcelona, com as instituições e organizações não governamentais. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf).

Enfim, o Inglês pode ser ensinado em contraste com a Língua Portuguesa e outras línguas variadas, para que as outras também sejam visíveis e valorizadas. As TDIC, como vídeos e filmes podem ser recursos valiosos na contextualização das culturas e os softwares que contemplam a escuta de abertura para falar também são grandes aliados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo contemporâneo é marcado por transformações tecnológicas, em que o sistema educacional e a vida das crianças são afetadas. O presente estudo de mestrado defende que as TDIC devam estar presentes na escola, com novos modos de ensinar e aprender, no avanço da Educação Inclusiva, contribuindo com a formação de uma sociedade mais equânime.

A presente pesquisa objetivou compreender como é proposto nos documentos internos - Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo e nos Planejamentos anuais dos professores que lecionavam no terceiro ano desta mesma escola, no ano de 2019 - o uso das TDIC, para uma Educação Inclusiva, que considera as diversidades no contexto formativo de sala de aula. Tal objetivo geral foi tangenciado pelos objetivos específicos de conhecer os documentos da escola, explicitar como os professores propõem o uso das TDIC na perspectiva inclusiva e identificar se a escola e os docentes consideram as especificidades dos discentes nos planejamentos.

Na parte introdutória, trouxemos a importância do tema da pesquisa, os problemas, bem como os objetivos gerais e específicos e a metodologia.

Na primeira seção, pudemos localizar o tema dentro das pesquisas já desenvolvidas com descritores selecionados, e identificamos que os problemas estruturais ainda são empecilhos para utilização das TDIC, em sala de aula, numa perspectiva inclusiva.

Nas seções posteriores, com base em materiais bibliográficos e documentos legais, os conceitos e reflexões dos temas das diversidades de “raça”, etnia, identidades, infâncias, deficiências e das TDICs, apontaram que o preconceito e a discriminação no contexto escolar ainda têm forte influência das questões históricas, culturais, além de normas, padrões e homogeneização estabelecidas, já que por muito tempo os sistemas excluíram e segregaram os que não faziam parte do padrão ideal. E ainda a tecnologia não é a salvação da educação, tão menos a salvação da inclusão no âmbito escolar. Porém, as TDICs e as tecnologias assistivas podem contribuir para que todos os envolvidos interajam na construção da história e da cultura do seu tempo com uma Educação Inclusiva.

Leis, como a CF de 1988, a LDB de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (que altera a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-brasileira*, e dá outras providências) foram essenciais para o início desta luta a favor da Educação Inclusiva.

As também inúmeras pesquisas, como a dissertação de Norma Silvia Trindade de Lima *Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção*, também, *O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica do professor de matemática do ensino* de Letícia Perez da Costa e a dissertação *Educação e diversidade étnico racial* de Raimundo Nonato Nascimento Júnior, têm aberto caminhos para diferentes discussões sobre o tema.

O acesso aos documentos da escola e dos professores se deu de forma agradável. Não houve resistência no envio do material, pelo contrário, as professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica foram solícitas e, em nenhum momento, questionaram com desconfiança e receio o que estávamos propondo analisar.

As análises e resultados nos mostraram que, de forma ainda não tão efetiva, a escola e os professores propõem o uso das TDICs, porém não há nenhuma citação ou explicação a respeito dos contextos em que são propostos, para a promoção de uma Educação Inclusiva. Embora tragam a importância de inserir o aluno na cultura digital. Destaca-se Arte, dentre as disciplinas, pelos conteúdos e objetivos de aprendizagem irem ao encontro do reconhecimento e reflexão das diferenças. Outro dado importante encontrado foi a não existência das disciplinas de história, geografia e ciências no terceiro ano.

Logo, a Educação Inclusiva é fundamental, como criadora de meios de redução da discriminação, em que as propostas dos professores precisam afetar os alunos com possibilidade de todos serem incluídos, pois cada um aprende de forma e com tempo diferenciado. Assim, é dever da escola, a promoção de uma educação equânime.

Sobre a metodologia que nos propomos utilizar - análise documental - apesar de ter nos proporcionado o contato minucioso com os documentos da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo: PPP e Planejamentos anuais dos professores dos Terceiros Anos do Ensino Fundamental, o objeto teria sido alcançado com maiores detalhes, se tivéssemos ido a campo, com a realização de observação das práticas nas salas de aula e de informática ou ainda se tivéssemos realizado entrevistas com os professores e com a equipe gestora-diretora e coordenadoras pedagógicas.

Realizar esta pesquisa significou um ganho imensurável para a vida profissional e

peçoal, uma vez que permitiu várias desconstruções, enquanto construiu um olhar mais afinado para toda a complexidade que envolve a inclusão da diversidade no contexto educacional. De fato, a inclusão será possível e menos dolorosa e temida, se nos abirmos para as subjetividades de cada sujeito, na construção de uma sociedade menos excludente.

Não esgotamos o tema, esperando que novas pesquisas possam somar esforços a esta, permitindo discussões sobre o uso das TDICs, para uma Educação Inclusiva, com outros recortes, para que cada vez mais o conhecimento se aproxime de todas as pessoas envolvidas nos processos de ensinar e aprender, pois, por meio desta pesquisa, pudemos perceber que o uso das tecnologias para uma Educação Inclusiva ainda acontece de forma bastante tímida na escola.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 113- 156.

ALMEIDA, L. S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

ALMEIDA, M. E. B. A. **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC/SED/PROINFO, 2000.

ARAÚJO, L. da R. **A literatura afro-brasileira e o ensino híbrido**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

ASSUNÇÃO, M. F. M. de. **"Ver o outro nos próprios olhos": a revista Brasília e o projeto de lusitanização do Atlântico Sul (1942-1949)**. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3019/5/MARCELLO%20FELISBERTO%20MORAIS%20DE%20ASSUN%20c3%87%20c3%83O%20-%20202014.pdf>. Acesso em: jan. de 2023.

BATISTA, E. R. **Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do ensino fundamental (1965 -1971)**. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5635/5/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20%20Eliane%20Ribeiro%20Dias%20Batista%20-%20202016.pdf>. Acesso em: jan. de 2023.

BARROS, S.P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Revista: Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BORGES, P. F. B. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG**. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/906>. Acesso em: jan. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024, de 20 de**

**dezembro de 1961.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso: jul., 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2410>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm). Acesso em: jan., 2023.

BRASIL. **Decreto n. 3276, de 06 de dezembro de 1999.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276htm)>. Acesso em: jan., 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: jan., 2023.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775->

publicacaooriginal-103645-pe.html. Acesso em: ago. 2022.

**BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.** Disponível: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: jul., 2023.

**BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: jan. de 2023.

**BRASIL. Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

**BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: out., 2022.

**BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 14.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018, p. 5-21, 57-435.

**BRASIL. Estatuto da Pessoa com deficiência.** 3.ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

**BRASIL. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf) . Acesso em: fev., 2023.

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

Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias\\_1/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf). Acesso em: ago., 2022.

BRASIL. **Decreto n. 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10502-30-setembro-2020-790694-norma-pe.html>. Acesso em: jul., 2023.

BRASIL. **Resolução (CNE/CP) n. 1, de 18 de fevereiro de 2022.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: jul., 2023.

BRENELLI, R. P. **O Jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas.** Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=mHiADwAAQBAJ&pg=PT3&hl=ptBR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=mHiADwAAQBAJ&pg=PT3&hl=ptBR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false). Acesso em: fev., 2023.

CAFOLA, D. A. **Vozes subalternas em meio à multidão: na encruzilhada de Linn da Quebrada.** Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

CAMARGO, G. P. **Escuta profunda sobre a diferença a partir do serviço da saúde destinado às pessoas trans em Anastácio-MS.** Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

CANEN, A. **Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas.** Educação & Realidade, Porto Alegre, jul./dez. 1999; v.24, n. 2, p. 89-102.

CARVALHO, L. N. M. **BACURAU: Uma Interpretação Contemporânea da Resistência no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

COIMBRA, A. C. C. **Análise de uma disciplina da Pedagogia fundamental na abordagem CCS: políticas educacionais, formação inicial e TDIC.** Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES\\_f7c88193a181db356877183fe2c43f55](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_f7c88193a181db356877183fe2c43f55). Acesso em: jan., 2022.

CONCEIÇÃO JUNIOR, A. R. da. **Uma análise das manifestações xenofóbicas na fronteira Brasil-Bolívia segundo o ordenamento jurídico brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011, p. 17-56.

COSTA, L.P. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica do professor de matemática do ensino médio.** Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR\\_adbeee391d005b2481cc181dc29cfbb4](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_adbeee391d005b2481cc181dc29cfbb4). Acesso em: jan., 2022.

COSTA, E. M. F. **As relações étnico-raciais no ensino fundamental I com abordagem da lei 10.639/03 (11.645/08) em uma escola do município de Três Lagoas/MS.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

DALL'ONDER, L. F. **Disputas em torno das questões de gênero e sexualidade: um estudo sobre o processo de aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande – PME (2015 – 2024).** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

DIANGELO, R. Fragilidade branca. **Dossiê Racismo-ECO Pós**, v. 21, n. 3, 2018, p. 35-57.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, J. O. **Considerações acerca do sistema de cotas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o processo de identidade dos alunos cotistas**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

FERREIRA, R. L. **Riscando Fósforo: Decolonialidade e Hip Hop na produção artística de Djonga**. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** (Trad. Tomaz T. da Silva; Guacira L. Louro), 7. ed., Rio de Janeiro, 2002 (11. ed., 2006).

JUNIOR, R. N. N. **Educação e diversidade étnico racial**. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4032/2/RAIMUNDO%20NONATO%20NASCIMENTO%20JUNIOR.pdf>. Acesso em: jan., 2023.

KANASIRO, H. M. R. **Olhares brancos, terror negro: branquitude e horror em “Corra!”, de Jordan Peele**. Dissertação (Estudos de Linguagens), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

KENSKI, V. M. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Disponível em: [http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/pde/pdf/vani\\_kenski.pdf](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/pde/pdf/vani_kenski.pdf). Acesso em: dez., 2022.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 91-107.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. Infância, educação e crítica da cultura m Walter Benjamin. In: GARCIA, R. L.

(Org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis: DP et Alli/ FAPERJ, 2010, v. 1, p. 187- 194.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Disponível em: file:///C:/Users/Thais/Downloads/23857-76689-1-PB.pdf. Acesso em: jul. 2023.

LACERDA, L. C. Z. **Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR, educação especial e inclusiva em foco**. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_857ce0a8b7c3c1f3bda0fce70fa0788b](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_857ce0a8b7c3c1f3bda0fce70fa0788b). Acesso em: jan., 2022.

LANUTI, J. E. de O. E.; BAPTISTA, M. I. S. D. BNCC, Educação domiciliar e reforma do Ensino Médio: para onde caminha a educação inclusiva no Brasil? **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 7, p. 42-54, 2022.

LANUTI, J. E. de O. E; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”. **ENSIN@UFMS**, v.2, n. 6, p. 57-67, dez., 2021.

LANUTI, J. E. de O. E. Tangenciamentos entre a filosofia da diferença e o ensino de Matemática para todos. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, n. 10, v. 2, p. 02-16, 2019.

LIMA, N. S. T. Por uma práxis educativa inclusiva e responsável. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 104-112, ago./dez.2008.

LIMA, N. S. T. **Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de Invenção**. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_ca36f5020cf25072e1ac3e8c37a44e68](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_ca36f5020cf25072e1ac3e8c37a44e68). Acesso em: fev., 2022.

LIMA, H. R. de. **A biografia de uma professora transexual em Brasilândia/MS: diálogos formativos e percursos sobre a diversidade sexual**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

LIMA, N. S. T. **Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LIMA, M. de J. **Fim do mundo ou afrofuturo? Um estudo sobre as contranarrativas do afrofuturismo e do afropessimismo.** Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

LINO, A. C. L. **Experiências trans femininas/trans masculinas e travestis: arranjos e estratégias para vidas vivíveis na cidade de Campo Grande-MS.** Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

LOPES, R. P. FÜRKOTTER, M. **Formação de Professores em tempos de TIDC: uma questão em aberto.** Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00269.pdf>. Acesso em: jan. de 2021.

LOURO, G. L. **Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. Pro-Posições.** Campinas, n. 2. v. 19. mai/ago. 2008.

MACHADO, D. A. **A via crucis do corpo na poética performática de Angélica Freitas e Berna Reale.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Escola dos diferentes ou escolas das diferenças?** Disponível em: [http://federacaodown.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Escola-dos-diferentes-ouescolas-das-diferen%C3%A7as\\_Maria-Teresa-Mantoan.pdf](http://federacaodown.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Escola-dos-diferentes-ouescolas-das-diferen%C3%A7as_Maria-Teresa-Mantoan.pdf). Acesso em: jun. de 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M, T, E; LANUTI, J, E, de O. E. **A escola que queremos para todos.** Cutitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **O verde não é o azul listrado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia da Educação/Reabilitação de pessoas com deficiência.** Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/o-verde-nao-e-o-azul-listado-de-amarelo-consideracoes-sobre-o-uso-da-tecnologia-na-educacaoreabilitacao-de-pessoas-com-deficiencia1.html>. Acesso em: jan., 2023.

MARTINS, T. R. **Análise de discursos machistas reproduzidos por mulheres no Facebook.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

MARTINS, C. K. O. **Os saberes sobre gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professoras e professores de ciências da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

MARQUES, A. J. **Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação - MEC.** Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8679/1/2010\\_AnaJoseMarques.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8679/1/2010_AnaJoseMarques.pdf). Acesso em: jan., 2023.

MATOS, R. M. **Nas encruzilhadas do Axé: experiências e representações de gênero e sexualidade em um terreiro de Candomblé Angola no centro-oeste brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

MELLO, A. G; NUERNBERG, A, H. **Gênero e deficiência: interseções e perspectivas.** Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Desktop/defesa/artigo%20sobre%20genero.pdf>. Acesso em: nov., 2022.

MENDES, A. P. L. **Reflexões acerca da formação e percepções discentes em contextos diversos.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,

2021.

MIRANDA, D. B. **Tecendo o futuro: vivências de mulheres negras numa perspectiva intergeracional e familiar.** Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19392/1/2015\\_DeboraBrasilMiranda.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19392/1/2015_DeboraBrasilMiranda.pdf). Acesso em: Jan. de 2023.

MIRANDA, R. D. **Educação das relações étnico-raciais e infância: semiformação e a atuação dos professores.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

MOREIRA, A. F. B; CUNHA, R. C. O. **A discussão da identidade na formação docente.** Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/1538-2698-3-PB.pdf>. Acesso em: mar., 2022.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra/ Kabengele Munanga.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2003.

MWEWA, C. M. **Inconformação, conformação e formação do corpo no jogo da capoeira: pistas para pensar o processo educativo.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/16915/14380>. Acesso em: mar., 2023.

MWEWA, C. M; MATOS, P. F. **O racismo importa: contributos dos campos da educação, da formação e das ciências sociais.** Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/16514/10336>. Acesso em: mar., 2023.

MORAES, T. M. de. **Vozes que decolonizam o saber: narrativas insurgentes de mulheres do Pantanal Sul sob o olhar dos estudos culturais.** Dissertação (Estudos Culturais),

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades**. Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, v. 1, n.3, 2º sem., 1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: jun., 2022.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, C. M. **O tutor e a tutoria em educação à distância (EaD): o que nos dizem as dissertações e teses brasileiras em uma década (2005 a 2015) de produção acadêmica?** Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG\\_afc7dd26e560625bfe7cba555db4022e](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_afc7dd26e560625bfe7cba555db4022e). Acesso em: jan., 2022.

OLIVEIRA, P. C.; Mwewa, C. M. **Desafios ao protagonismo feminino para a geração de renda em Laguna-SC: Gênero, Bolsa Família e Serviço Social**. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1636/1230>. Acesso em: nov., 2022.

OLIVEIRA, L. C. P. **A representação da mulher indígena na literatura de Eliane Portogua**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

PAULI, P. A. C. **A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso**. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_7f4280211a17ccd0f97032f23c12dbb7](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_7f4280211a17ccd0f97032f23c12dbb7). Acesso em: jan. de 2022.

PIMENTEL, D. S. N. da S. **“Raça”, gênero e geração: categorias indissociáveis no processo formativo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

PINTO, S. M. E; MWEWA C. M; BISPO, S, A, S. **Mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil em Três Lagoas/ MS: um estudo de caso.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p65>. Acesso em: fev., 2022.

OURO VERDE. **Dados históricos e estatísticos.** Disponível: <http://www.ouroverde.sp.gov.br/?pag=T1RjPU9EZz1PVFU9T0dVPU9HST1PVEE9T0dFPU9HRT0=&idmenu=214>. Acesso em: jan., 2022.

PANZIERA, T. E. **Quando as Marias falam: influência das assessorias de imprensa na temática da violência contra mulheres.** Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo.** Ouro Verde, 2009.

RANDO, J. S. **Formação da personalidade racista no contexto formativo: análises contextuais no campo de estágio.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

RODRIGUES, D. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In: GIROTO, C. R.M; BORTOLINI, P; OMOTE, S. (org.). **A tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 25-40.

ROSA, E. A. da. **Eficácia na prestação jurisdicional em comarcas transfronteiriças sul-mato-grossenses: Mulheres migrantes vítimas de violência doméstica – minoria multivulnerável.** ODS nº 5 e 16 ONU. Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

SANTANA, E. B. **Uma abordagem bioética sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito educacional: intervenção do estado para a desconstrução do mito da democracia racial.** 2013. Disponível em:

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13779/1/2013\\_ElaineBarbosaSantana.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13779/1/2013_ElaineBarbosaSantana.pdf). Acesso em: jan. de 2023.

SANTANA, C. de S. A. S. **Educação para as relações étnico-raciais: o que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015, p. 26-32.

SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, D. A.N. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126329>. Acesso em: jan., 2022.

SANTOS, T. M. R. dos S. **Olhares cruzados sobre a fronteira Brasil-Bolívia por meio da literatura infantil**. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. Construção de ambientes digitais de aprendizagem: contribuições para a formação do professor. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012, 121-136.

SCOTT, J. **Gênero: Uma Categoria útil para a análise histórica**. (Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila). Recife: SOS Corpo, 1991. p.7.

SILVA, A. M; Lima. C. M. **Tecnologias digitais e novas dimensões do aprender na contemporaneidade**. In: MELLO, D. E de. Reflexões e experiências didáticas com tecnologias digitais. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020. p. 14-31.

SEBEN, R. **Os observatórios como instrumento de garantia aos direitos humanos e ao enfrentamento ao crime de violência contra a mulher.** Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

SILVA, E. C. N. **DA LEITURA DE MUNDO À LEITURA DA PALAVRA: Memória, Infâncias e Diversidades.** Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4404/1/vers%c3%a3o%20final%20da%20diserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: jan., 2023.

SILVA, M. J. **Vivências e experiências de professores negros/as no ensino superior.** Disponível em: [http://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/928/2/1552916051\\_vivencias\\_e\\_experiencias\\_de\\_professores\\_negros\\_no\\_ensino\\_superior.pdf](http://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/928/2/1552916051_vivencias_e_experiencias_de_professores_negros_no_ensino_superior.pdf). Acesso em: jan., 2023.

SILVA, P. I. **Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade.** Disponível em: [http://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/945/2/1503340759\\_afrobixas\\_narrativas\\_de\\_negros\\_homossexuais\\_sobre\\_seu\\_lugar\\_na\\_sociedade%281%29.pdf](http://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/945/2/1503340759_afrobixas_narrativas_de_negros_homossexuais_sobre_seu_lugar_na_sociedade%281%29.pdf). Acesso em: jan., 2023.

SILVA, L. S. da. **Discurso de ódio homofóbico no facebook: uma análise dos comentários das publicações de notícias nos ciberjornais de Campo Grande – MS.** Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

SILVA, E. S. S. C. da. **Análise antropológica do ensino das temáticas história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas de Campo Grande – MS.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

SILVA, E. C. N. da. **Da leitura de mundo à leitura da palavra: Memória, Infância e Diversidades.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

IBGE. **Município de Ouro Verde.** Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ouro->

verde/panorama. Acesso em: jan., 2022.

TAMAE, R. Y. **Técnicas e Mineração de Dados em Educação Híbrida desenvolvida segundo abordagem CCS.** Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=TDIC+and+Educa%C3%A7%C3%A3o+Inclusiva+and+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+&type=AllFields>. Acesso em: jan., 2022.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166.

VANZELA, D. B. **Sub-representatividade feminina no congresso nacional: uma violação ao ODS 5.** Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 123 – 132.

## APÊNDICE A - Termo de Anuência



Serviço Público Federal  
Ministério de Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/CPT/UFMS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UFMS/CPTL

### TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, ALINE REGINA DE SOUZA BARROS, venho por meio deste, me apresentar como acadêmica, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação "Stricto Sensu" para Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, a fim de solicitar a vossa Senhoria a autorização para que eu possa explorar os documentos internos como: PPP, Plano Gestor, Planejamento anual e semanal dos professores da EMEF Profª Julia Roseira Jerônimo a qual vossa senhoria é responsável, a fins de levantamento de informações voltadas a pesquisa no âmbito do Mestrado que se encontra em andamento, tendo sido autorizada pelo colegiado do curso.

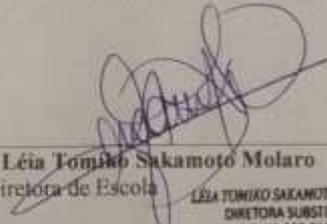
Os estudos e pesquisa tem como tema: **Educação Inclusiva**, e objetivo: **compreender como é proposto o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para uma educação inclusiva no contexto formativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola pública.**

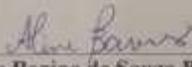
Vale ressaltar que o contato com estes documentos são de fundamental importância para realização deste trabalho. A pesquisa não oferecerá riscos e danos físicos ou morais a escola ou a qualquer pessoa envolvida. A conclusão da pesquisa resultará em dissertação que terá resultados divulgados, tendo como finalidade contribuir no âmbito escolar e na área acadêmica. Os dados obtidos possibilitarão análises qualitativas.

Desde já agradeço pela colaboração.

Por ser a expressão de verdade, firmo o presente.

Ouro Verde (SP), 18 de Novembro de 2022.

  
Lélia Tomiko Sakamoto Molaro  
Diretora de Escola  
LÉLIA TOMIKO SAKAMOTO MOLARO  
DIRETORA SUBSTITUTA  
RG: 23.999.811-X

  
Aline Regina de Souza Barros  
Mestranda

**APÊNDICE B - Matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos) da EMEF Profa. Júlia Roseira Jerônimo - ano de 2019**

Componentes Curriculares		Número de Aulas					
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Currículo Básico	Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	14	14	10	08	08
		História	-	-	-	01	01
		Geografia	-	-	-	01	01
		Matemática	06	06	10	08	08
		Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	02	02
		Educação Física*	02	02	02	02	02
	Arte	02	02	02	02	02	
<b>Total da Base Comum</b>		<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	01	01	01	01	01
<b>Total da Parte Diversificada</b>		<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	
<b>Total de Horas/Aulas</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	
<b>Carga Horária Total do Curso</b>		<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	

\*Aulas de Educação Física nos termos da Lei Federal nº 10.793/03 serão ministradas dentro do horário de aulas.

*Amândia Matheus*  
RG 49.246.273  
Diretora de Escola

**PARECER da Supervisão de Ensino do Departamento Municipal de Educação de Ouro Verde.**

**PELA HOMOLOGAÇÃO.**

*Larissa Telma de Bernardi Pietrucci*  
Larissa Telma de Bernardi Pietrucci  
RG 29.103.308-8  
Supervisora de Ensino  
Ouro Verde, 22/04/2019

**APRECIACÃO do Conselho Municipal de Educação de Ouro Verde.**

**PELA HOMOLOGAÇÃO.**

*Tatiana Martins Sossai Amorato*  
Tatiana Martins Sossai Amorato  
RG 32.119.359-3  
Conselheira Municipal de Educação  
Ouro Verde, 06/12/2018

**PARECER do Dirigente Municipal de Educação do Departamento Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer de Ouro Verde.**

**FAVORÁVEL À HOMOLOGAÇÃO.**

*Rodrigo Barbosa da Cruz*  
Rodrigo Barbosa da Cruz  
RG 45.195.447-6  
Dirigente Municipal de Educação  
Ouro Verde, 22/04/2019