CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

RENATA RAQUEL COSTA

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE PRÁTICAS DECOLONIAIS NA PROMOÇÃO DE ESPAÇOS MAIS INCLUSIVOS: a autonomia do pensar, iniciativa do fazer e o exercício do desver e do desaprender na produção de rasuras na educação.

Belo Horizonte (MG)
2025

RENATA RAQUEL COSTA

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE PRÁTICAS DECOLONIAIS NA PROMOÇÃO DE ESPAÇOS MAIS INCLUSIVOS: a autonomia do pensar, iniciativa do fazer e o exercício do desver e do desaprender na produção de rasuras na educação.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Posling / CEFET-MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Processos discursivos e tecnologias

Linha de pesquisa III: Linguagem, ensino, aprendizagem e tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras.

Belo Horizonte (MG)
2025

Costa, Renata Raquel.
C837r Reflexões pedagógicas e práticas decoloniais na promoção de espaços mais inclusivos : autonomia do pensar, iniciativa do fazer e o exercício do desver e do desaprender na produção de rasuras na educação / Renata Raquel Costa. – 2025.
165 f. : il.
Orientador: Vicente Aguimar Parreiras.

Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2025.
Bibliografia.

1. Educação inclusiva. 2. Metodologias ativas. 3. Emancipação. 4. Estratégias pedagógicas. 5. Decolonialidade. I. Parreiras, Vicente Aguimar. II. Título.

CDD: 372.41

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca - *campus* Nova Suíça - CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga - CRB6-3261

MINISTÉRIODAEDUCAÇÃO
CENTROFEDERALDEEDUCAÇÃOTECNOLÓGICADEMINAS GERAIS
COORDENAÇÃODOPROGRAMADEPÓS-GRADUAÇÃOEM ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS

ATADEDEFESADETESEN°31/2025-POSLING(11.52.09)

N°doProtocolo:23062.041919/2025-91

BeloHorizonte-MG,07deagostode2025.

RENATA RAQUEL COSTA

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA PROMOÇÃO DE ESPAÇOS INCLUSIVOS: autonomiadopensar,iniciativadofazereoexercíciododesveredodesaprendernaprodução de rasuras na educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 16 de julho de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.Dr.VicenteAguimarParreiras(Orientador)
CentroFederaldeEducaçãoTecnológicadeMinasGerais

Prof.Dr.GasperimRamalhodeSouza Universidade Federal de Lavras

Prof.Dr.MaurícioTeixeiraMendes
Secretariade Estado de Educação- Itamarandiba

Prof.Dr.ClaúdioEduardodeResendeAlves
Secretaria Municipal de Educação

Prof.ª Dr.ª Cinara Guimarães Vieira
CírculoPsicanalíticoDeMinasGerais

(Assinadodigitalmenteem07/08/202515:47)
VICENTE AGUIMAR PARREIRAS
PROFESSORENSBASICO TECNTECNOLOGICO
DELTEC(11.55.08)
Matrícula:1218293

(Assinado digitalmenteem 09/08/202509:53)
CINARAGUIMARÃESVIEIRA
ASSINANTEEXTERNO
CPF:###.###.206-##

(Assinadodigitalmente em07/08/202514:26)
CLAUDIOEDUARDODERESENDEALVES
ASSINANTEEXTERNO
CPF:###.###.646-##

(Assinadodigitalmente em07/08/202516:52)
GASPERIM RAMALHO DE SOUZA
ASSINANTEEXTERNO
CPF:###.###.196-##

(Assinadodigitalmente em07/08/202512:13)
MAURICIO TEIXEIRA MENDES
ASSINANTEEXTERNO
CPF:###.###.746-##

Visualizeodocumentooriginalem**https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp**informando seu número: **31**, ano: **2025**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão: **07/08/2025** e o código de verificação: **354a6b6ee0**

DEDICATÓRIA

Agradeço sempre ao autor da vida e guia de todos os meus passos, luz para o alcance das minhas conquistas, fonte de ânimo e graça, sempre a **DEUS**!

Aos meus **PAIS** que me acompanharam desde o sonho de dar a vida a mim até a responsabilidade honrada ao me criarem com tanto carinho e generosidade. Mostraram-me que a dedicação, o esforço e a determinação não são aprendidos apenas com palavras, mas fortalecidas pelo exemplo. Eles não pouparam momentos para mostrar-me o quanto podemos nos superar e crescer nesse exercício. Minha gratidão por cada tempo dedicado a essa pesquisa e o auxílio que me deram para que eu conseguisse.

A minha **IRMÃ**, presente de Deus em todos os momentos da minha vida, com o seu exemplo de força, sabedoria, parceria e coragem.

Ao meu **ESPOSO**, pela presença forte, determinada e incentivadora que me possibilitou alcançar voos cada vez mais altos.

Ao **FIUK**, meu Pet-parceirinho mirim que me acompanhava em momentos de leitura e ternura estando comigo até altas horas, tornando o meu tempo menos solitário e mais produtivo. Você foi um presente de Deus para mim.

Ao eterno, especial e muito querido **Dr. PROFESSOR VICENTE AGUIMAR PARREIRAS** por ser a personificação da generosidade, carisma, empatia, profissionalismo e amor ao que faz. Você marcou, definitivamente a minha vida com o seu exemplo. Reafirmou a crença de que podemos ser bons, sérios, responsáveis sem perder a ternura, o afeto e o reconhecimento por todos a nossa volta. Você é um presente de Deus para o mundo e tornou-me uma pessoa melhor!

Aos membros da banca de qualificação, queridos professores, **Dr. CLÁUDIO EDUARDO DE REZENDE ALVES e Dr. GASPERIM RAMALHO DE SOUZA** pela orientação estendida e tão criteriosa que possibilitou o aprimoramento do trabalho em pontos bem específicos. Vocês foram exemplos de cuidado e zelo. Muito obrigada por serem tão dedicados e me ensinarem tanto. Aos integrantes que chegaram para enriquecer esse material com sua generosidade e competência: **Dr. MAURÍCIO, Dra. CINARA VIEIRA e Dra. GERALDA DO CARMO SCHYRA.**

A amiga querida, presente em todos os momentos da minha vida, capaz de me entreter por horas com uma conversa alegre, leve e espontânea...sempre trocando de trajes uma alma tão intensa e me inspirando. Muito obrigada por ser tão linda, Dra. **LUCIANA GUIMARÃES DE FREITAS.**

Aos professores participantes da pesquisa, sejam como sujeitos e ainda como integrantes das minhas percepções no imaginário das relações que vivi com cada um. Esse trabalho reflete o carinho e admiração que tenho pela nossa profissão. Para sempre a minha gratidão

“A utopia está lá no horizonte.

Me aproximo dois passos,

ela se afasta.. *dois passos.*

Caminho dez passos e o horizonte... *corre dez passos.*

Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.

Para que serve a utopia?

Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo geral de analisar como os conceitos de desaprender e de desver podem ser operacionalizados em práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, com foco na desconstrução de perspectivas coloniais e na promoção de ambientes educacionais inclusivos atentos às diversidades culturais, às sociais e às cognitivas dos(as) estudantes. Adota-se como diretriz, uma reflexão acerca da prática pedagógica de três professores da Rede Municipal de Educação, sendo uma professora que atua com a Educação Infantil, um professor de Educação Física do Ensino Fundamental I, e uma professora de Matemática do Ensino Fundamental II, com vistas à promoção de espaços mais inclusivos, a emancipação docente e discente por meio da recriação de novos modos de ser e estar na escola, exercitando a prática de se recriarem, desvendo-se para ver diferente no exercício de sua profissão. Para isso, as ações foram encadeadas de modo a possibilitar a investigação das estratégias pedagógicas em sala de aula dos docentes supracitados por meio do documento intitulado *Diário de Práticas*, o qual foi elaborado por esta pesquisadora. Inicialmente, buscou-se identificar aspectos que se aproximam ou não de práticas decoloniais. Concluída esta etapa, analisou-se os desdobramentos de propostas docentes que melhor representaram rasuras nas ações realizadas desde os primórdios nas escolas para a sua ruptura e a reconstrução de espaços mais inclusivos. Dessa forma, a pesquisa abarcou todos os(as) estudantes em seus ritmos e em suas performances cognitivas, considerando as suas especificidades como características fluidas e não enrijecidas. A autonomia no pensar e agir, deve-se à inspiração do Patrono da Educação, Paulo Reglus Neves Freire que fundamenta esta tese, dando subsídio para se vislumbrar espaços nos quais o ensino aconteceu e se mostrou promotor de aprendizagens diversas a todos os envolvidos nesse processo. Pensar nesses ajustes, implicou abordar o ensino a partir de outro paradigma educacional que conseguisse promover fissuras nas amarras coloniais que se herda e se ampara até os dias atuais. Sendo assim, a Pedagogia Pós Método representa uma proposta alternativa aos métodos tradicionais de ensino e sinaliza para uma prática pautada em paradigmas que mobiliza e estimula práticas decolonizadoras. Corroborando o exposto, Carl Rogers e Lev Vygotsky apresentam postulações que fundamentaram a análise de dados também. Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa e se ancora nos procedimentos/ferramentas de estudo de caso, tendo como os(as) participantes os(as) professores(as) das escolas municipais de Belo Horizonte/MG, cujas práticas foram investigadas por meio das narrativas registradas. Para examinar e interpretar os dados produzidos, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin,),que identificou padrões, temas e tendências relevantes. A pesquisa concluiu que práticas pedagógicas inovadoras têm acontecido nos espaços educacionais a partir do ato de desver e desaprender no exercício da profissão e tornado os espaços mais inclusivos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Pedagogia Pós Método; Práticas Pedagógicas Decoloniais; Inclusão; Emancipação.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the concepts of *unlearning* and *un-seeing* can be operationalized in pedagogical practices within early childhood and elementary education, with a focus on deconstructing colonial perspectives and promoting inclusive educational environments attentive to students' cultural, social, and cognitive diversities. The study is guided by a critical reflection on the pedagogical practices of three teachers from the Municipal Education Network of Belo Horizonte, Brazil: one Early Childhood Education teacher, one Physical Education teacher from the early years of elementary school, and one Mathematics teacher from the later years. The goal is to foster inclusive learning spaces and promote both teacher and student emancipation through the recreation of new ways of being and existing in school—exercising the practice of reinventing themselves by *un-seeing*, in order to see differently in their professional journeys. To this end, the research activities were structured to investigate the classroom strategies employed by these educators through a document titled *Practice Journal*, developed by the researcher. The initial phase involved identifying elements that align—or not—with decolonial practices. Following this, the study analyzed teaching approaches that most effectively disrupted historically entrenched practices in schools, enabling the construction of more inclusive environments. The research embraced all students, recognizing their individual learning rhythms and cognitive performances as fluid characteristics rather than fixed traits. The autonomy of thought and action in these practices draws inspiration from Paulo Reglus Neves Freire, Brazil's Patron of Education, whose pedagogy provides the foundation for this study and supports the envisioning of educational spaces where diverse learning can thrive for all participants. Rethinking teaching from this perspective required adopting a new educational paradigm—one capable of creating fissures in the colonial frameworks still present in contemporary schooling. Within this context, **Post-Method Pedagogy** is presented as an alternative to traditional instructional methods, signaling a practice rooted in paradigms that mobilize and encourage decolonizing approaches to education. The theoretical contributions of Carl Rogers and Lev Vygotsky also informed the data analysis. The research follows a qualitative approach, anchored in case study methodology, involving teachers from public schools in Belo Horizonte, whose practices were examined through their narrative records. To examine and interpret the data, **content analysis** (Bardin) was employed to identify relevant patterns, themes, and trends. The study concludes that innovative pedagogical practices are indeed emerging in educational spaces through the acts of *un-seeing* and *unlearning* in the exercise of the teaching profession, leading to the creation of more inclusive and transformative educational environments.

Keywords: Active Methodologies; Post-Method Pedagogy; Decolonial Pedagogical Practices; Inclusion; Emancipation.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo los conceptos de *desaprender* y *desver* pueden ser operacionalizados en las prácticas pedagógicas de la educación infantil y de la educación primaria, con un enfoque en la deconstrucción de perspectivas coloniales y en la promoción de ambientes educativos inclusivos, atentos a las diversidades culturales, sociales y cognitivas del estudiantado. El estudio se guía por una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas de tres docentes de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte, Brasil: una profesora de Educación Infantil, un profesor de Educación Física de los primeros años de la educación primaria y una profesora de Matemáticas de los años finales. El objetivo es fomentar espacios de aprendizaje inclusivos y promover la emancipación tanto de docentes como de estudiantes, a través de la recreación de nuevas formas de ser y estar en la escuela, ejercitando la práctica de reinventarse, *desviendo* para ver de forma diferente en su ejercicio profesional. Para ello, las actividades de investigación fueron estructuradas con el fin de posibilitar la indagación sobre las estrategias pedagógicas empleadas en el aula por los docentes mencionados, a través de un documento titulado *Diario de Prácticas*, elaborado por la investigadora. En una primera etapa, se buscó identificar elementos que se acercaran —o no— a prácticas decoloniales. A continuación, se analizaron las propuestas pedagógicas que representaron con mayor claridad rupturas con las prácticas escolares tradicionales, favoreciendo la construcción de ambientes más inclusivos. La investigación abarcó a todo el alumnado, reconociendo sus ritmos de aprendizaje y desempeños cognitivos como características fluidas, no fijas. La autonomía del pensamiento y de la acción en estas prácticas se inspira en Paulo Reglus Neves Freire, Patrono de la Educación Brasileña, cuya pedagogía fundamenta este estudio y permite vislumbrar espacios educativos donde el aprendizaje diverso se promueve para todos los participantes del proceso. Reflexionar sobre estos ajustes implicó adoptar un nuevo paradigma educativo, capaz de generar fisuras en las estructuras coloniales que aún persisten en la educación contemporánea. En este contexto, la **Pedagogía Posmétodo** se presenta como una alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza, señalando una práctica basada en paradigmas que movilizan y estimulan enfoques decolonizadores. Las contribuciones teóricas de Carl Rogers y Lev Vygotsky también fundamentaron el análisis de los datos. La investigación adopta un enfoque cualitativo, anclado en la metodología de estudio de caso, con la participación de docentes de escuelas públicas de Belo Horizonte, cuyas prácticas fueron investigadas a partir de registros narrativos. Para examinar e interpretar los datos producidos, se utilizó el **análisis de contenido** (Bardin), que permitió identificar patrones, temas y tendencias relevantes. La investigación concluye que prácticas pedagógicas innovadoras han surgido en los espacios educativos a través de los actos de *desver* y *desaprender* en el ejercicio docente, contribuyendo a la construcción de ambientes más inclusivos y transformadores.

Palabras clave: Metodologías activas; Pedagogía post-método; Prácticas pedagógicas decoloniales; Inclusión; Emancipación.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Perfil dos participantes 110
QUADRO 02 – Categorias de análise referente á professora Profa A 116
QUADRO 03 – Distribuição dos temas por categorias 116
QUADRO 04 – Categorias de análise 121
QUADRO 05 – Quadro comparativo de práticas docentes 122
QUADRO 06 – Categorias de análise referente à Prof 125
QUADRO 07 – Detalhamento das categorias 127
QUADRO 08 – Categorias de análise referente à Prof 129
QUADRO 09 – Distribuição dos temas por categorias 129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEFET – MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14

I. Minha percepção buscando aguçar-se ao longo do tempo 16

Currículo como dispositivo de colonialidade: entre o engessamento e a possibilidade de ruptura 23

Rigidez curricular e seus efeitos colonizadores 23

Currículo e exclusão: a produção do fracasso escolar 24

II.Repensando o currículo: perspectivas decoloniais e inclusivas 24

O currículo rizomático como alternativa inclusiva 25

Currículo em transformação a partir das metodologias ativas 25

Práticas curriculares decoloniais: evidências da pesquisa 26

Desafios e possibilidades no currículo decolonial 27

Olho é uma coisa que participa do silêncio do outro... Barros, 2015.

E o que se pretende ver com essa pesquisa? Ver ou desver? 28

Trilharemos por quais caminhos nesta investigação? 34

1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO 35

2 – JUSTIFICATIVA 43

3 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA 46

4 - OBJETIVO 48

4.1 Objetivo GERAL 48

4.2 Objetivos ESPECÍFICOS 48

CAPÍTULO 01 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 50

1.1- Aprendizagem significativa segundo Carl Rogers 50

1.2 Lev Vygotsky: a interação com o meio social 52

1.3- Paulo Freire e o conhecimento prévio do/da estudante 56

1.4 (De) colonialismo: Desver para poder aprender, rever e despensar 59

1.5– Possibilidades de uma educação inclusiva: qual o caminho para se encontrar com estudantes incluídos? 72

1.6 – O fio que leva os estímulos para o cérebro é o mesmo que nos faz interpretar como visão: do que precisamos nos ocupar para promover a mudança? 78

1.7 – Sendo disruptiva, quais práticas se assemelham a ações inclusivas que podem conduzir de pontos polêmicos para reflexões dialógicas? A questão das atividades adaptadas e as avaliações reducionistas: compreender para desconstruir! 81
1.8- Metodologias que se pretendem ativas e seus impactos 88

CAPÍTULO 02: METODOLOGIA 94

2.1 - DETALHAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA 94
2.2 - Natureza da pesquisa e aproximações com o objeto escolhido para estudo 102
2.2.1 Objeto da pesquisa 104
2.4 – Contexto e participantes 108
2.5 - Instrumentos para geração dos dados 111
2.5.1 - Instrumentos e etapas de investigação – geração de dados 113
2.6 - Cuidados éticos para geração de dados em ambientes virtuais 114

CAPÍTULO 03 – TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO 115

3.1 - Apresentação dos/as participantes e Análise de suas Práticas 116
3.2 - Codificação 122
3.3 - Enumeração 124
3.4 - Categorias de análise 124
3.5 – Análise e discussão dos dados 126
3.5.1 - Etapas da Análise de Conteúdo: 126

4 – CONCLUSÃO: 138

REFERÊNCIAS 154

APÊNDICES 159

APÊNDICE 01 – TCLE 159
APÊNDICE 02 – Termo de autorização para uso de voz 164

1. INTRODUÇÃO

> A roda era pesada e difícil de manusear, era funcional, mas necessitava de esforço para fazer-se eficaz no uso. Técnicas vieram para torná-la mais eficiente: adiciona furos para aliviar peso, cobertura de metal, couro e finalmente a borracha. A vulcanização abriu caminho para o uso em larga escala. Inicialmente anéis de borracha maciça, depois os mesmos com interior oco para dissipação do calor... assim o ensino. Pode ser um processo de difícil realização e eficácia questionável. Com mudanças pontuais, almeja-se mais eficaz... (Adaptação de autor desconhecido).

O tema desta tese de doutorado concentrou-se na investigação teórica e prática acerca das ações docentes que possuem potencial de aprimorar o ensino e a aprendizagem para os/as estudantes em contextos de sala de aula, em que sejam protagonistas de suas conquistas e consigam romper com o ciclo de insucesso refletido diante daquilo que eles/elas almejam como sendo o seu aprendizado. Vale ressaltar que nem sempre o não aprender é sinônimo de insucesso. Ele pode representar resistência, inclusive decolonial diante de determinadas práticas, como por exemplo, os povos originários que se opuseram a "aprender" os ensinamentos dos jesuítas.

Desse modo, a pesquisa propôs-se a investigar e refletir sobre o ato educativo realizado a partir do recorte em que se inserem professores/as e estudantes, atravessados pelos lastros de práticas herdadas do colonialismo com vistas a produzir fissuras para a promoção de uma educação melhor para todos/as.

Com isso, mudanças pontuais para ações mais eficazes podem sinalizar o caminho. Segundo Moran (2015, p. 15):

> A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. (Moran, 2015, p. 15)

Existe a hipótese de que eles/elas não consigam ter sucesso no seu percurso educativo, isso dito aos/as professores/as e estudantes, pois ainda se encontram submetidos/as à práticas pouco ou nada emancipatórias, que visam manter a resignação aos ditames coloniais, os quais geram uma perspectiva excludente, uma vez que nem todos os corpos presentes nesses espaços são considerados capazes diante do padrão almejado/imposto.

Dessa forma, Freire (1994) define a emancipação como um processo de conscientização crítica que possibilita a desconstrução de sistemas opressores e promove práticas libertadoras na sociedade. Essa prática pode ser ilustrada a partir de projetos interdisciplinares propostos pelas escolas nos quais os/as estudantes investigam problemas locais e propõem soluções, desenvolvendo uma visão crítica e transformadora da realidade.

I. Minha percepção buscando aguçar-se ao longo do tempo

> Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação. Ali a gente brincava de brincar com palavras (...) Pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver. Eu hoje vi um sapo com olhar de árvore. Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado. A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias (Barros, 2015, p. 141)

Assim como Barros, (2015) gosto de pensar em palavras que me provocam e perturbam o sentido das ideias. Gosto de ver a partir de outras lentes e a propor uma leitura a partir de algumas reflexões, talvez em um primeiro momento inusitada, mas propositalmente com a intenção de desver para poder ver novamente. E assim, proponho aproximações com a área da saúde dos olhos, tendo em vista ser esse o nosso principal órgão do sentido que nos possibilitaria uma mudança de perspectiva no nosso modo de ser e estar no mundo. Sendo assim, sigamos para algumas proposições.

Pterígio é uma doença ocular que consiste na extensão de uma membrana para o centro do olho que tende, quando em estágios mais avançados, obstruir o globo, comprometendo parte da visão. Essa informação pode ser utilizada como uma metáfora que ilustra como a naturalização de certas práticas podem obscurecer nossa percepção crítica da realidade. Nesse sentido, questiona-se: até que ponto estamos conscientes das desigualdades presentes no ambiente educacional? O desafio não é apenas ver, mas compreender e agir sobre o que se vê.

O quanto de nossa visão tem sido obstruída pelas cenas corriqueiras às quais vamos nos ajustando? O quanto de nós já não enxerga tão nitidamente em virtude da extensão do comodismo? Ver, não ver ou não querer ver? O quanto estamos implicados com o que vemos? Iniciar convidando o leitor a essa reflexão justifica-se, inclusive, pela defesa que faremos pela prática dos nossos sentidos, que mesmo ao longo do tempo, precisam estar aguçados. E visão, e expressão, e audição. Daremos voz a quê?

Há alguns anos, minha atuação em sala de aula como professora do Ensino Fundamental das redes privada e pública e atuando, no momento, como professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), vem se transformando, sobretudo, no que diz respeito à avaliação e às praxiologias que venho agenciando no diverso e heterogêneo espaço

linguístico-cultural chamado sala de aula. Esforço me para que as lentes não se tornem opacas e percam o brilho das descobertas. Apropriando-me criticamente e decolonialmente (Cadilhe; Leroy, 2020), cada vez mais, de práticas e de eventos que promovam a autonomia do estudante. Tenho prezado muito pela escuta dos meus/minhas educandos/as. Gosto desta palavra "escuta" ou da expressão "criar espaços de escuta" em detrimento das expressões "dar voz" e "dar ouvidos" porque sei que as vozes e os ouvidos dos educandos nunca serão "dados", pois sempre estiveram presentes nos corpos desses sujeitos. E acrescento mais: quem somos nós ou que condição temos para "darmos voz e ouvidos" a alguém? Penso que se partimos dessa ideia de "dar voz e ouvidos", já pré-configuramos, muitas vezes, inconscientemente, uma posição hierárquica e assimetricamente superior aos nossos educandos.

O fato é que, na maioria das vezes, essas vozes e ouvidos são invisibilizados, apagados ou ignorados em nome de um saber que se diz universal, eurocêntrico, branco, patriarcal e heteronormativo. E quem são os responsáveis por nos fazerem cair nessas trapaças discursivas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas?

Respondendo ao questionamento supracitado, verifico que as famigeradas e sofisticadas colonialidades presentes, muitas vezes de maneira sutil em nosso cotidiano, são as responsáveis. Assim, cabe a nós professores e a mim, especialmente, pesquisadora responsável por este estudo, apropriarmo-nos de nossas atuações, que se pretendem críticas, para provocar nos nossos/as educandos/as, professores/as um desaprender a aprender para reaprender novamente. E essa reaprendizagem estará repleta de atitudes e posturas reflexivas, as quais objetivarão a decolonização das diversas dimensões da colonialidade. (Quijano, 2005).

Destarte, quais são essas dimensões e como elas poderão ser decolonizadas em sala de aula? São esses os questionamentos que tentaremos responder nesta tese. Como o foco desta pesquisa são ações docentes, proponho-me a expor possíveis práticas decoloniais por meio de rasuras das colonialidades ainda presentes no espaço educacional.

Essa possibilidade adquire contornos bem delineados a partir da minha visão como professora e pesquisadora, que fomento essas inquietações desde a experiência em escolas particulares, sendo o meu primeiro contato com a educação.

Os momentos diversos marcam a minha decisão em assumir uma postura menos conformista e mais participativa em espaços em que a promoção de fissuras significaria agir de modo revolucionário, rasurando algumas marcas herdadas. (Dering, 2020).

Poderia me portar como uma profissional que se resigna ao que é posto; cúmplice de episódios de insucesso ou me dispor a pensar em como fazer para mudar. O pterígio poderia se estender e eu não buscar auxílio médico. Mas não! Sentia a presença muito incisiva em mim de tudo aquilo que faltava...parafraseando Barros, 2015.

Assim surge a pesquisadora que vos fala: incomodada, inquieta e desejosa de auxiliar na escrita de uma história em que fosse possível presenciar mais encontros, nos quais a educação cumprisse o seu papel: de emancipadora e de formadora de sujeitos críticos e participativos.

Dediquei me, desde a dissertação de Mestrado, a entender a desilusão de muitos profissionais da área da educação, com ênfase nos/nas professores/as e o consequente adoecimento por *Burnout*. Trouxe algumas contribuições que revelaram diversas causas desses problemas, como: o desgaste e as frustrações no exercício da profissão, os quais culminaram em um estado de apatia, de indiferenciação e de despersonalização do/da professor/a em contato com o seu ofício. A frustração acumulada conduz muitos/as professores/as a questionarem seu papel e sua capacidade de transformação, comprometendo o ensino e o aprendizado.

De que sofrem e ressentem esses profissionais que fizeram um juramento pela profissão e no seu desempenho veem-se apagando lentamente, queimando suas energias e minando as suas esperanças? Será que esse desencanto pode reverberar em práticas repetitivas e pouco ou nada produtora de mudanças?

Investiguei, nesta pesquisa, professores que me disseram que sim: "o desgaste, a desilusão, o desencanto" desencadeiam em uma atuação bem aquém do esperado e por não se contentarem em fazer menos do que o seu melhor esforço, não desistem, persistem, resistem e não abandonam o ofício. Adoecem por *Burnout.*

Essas profissionais me fortaleceram mais ainda na crença do gosto que tenho por ser gente... Professora, Pedagoga, Psicopedagoga, Psicóloga, Mestra, Doutoranda e... inacabada...Tenho consciência do quanto somos assim: inacabados, por se fazer, e

condicionados no vir a ser. Consciente do inacabamento é que vamos prosseguindo e indo além, rompendo as barreiras e constatando que somos e estamos em processo, temos uma história que nos condiciona, mas não nos define. E resgato Barros, como inspiração para esse trecho:

> A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou, eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta o lápis, que vê a uva, etc. Perdoai, mas preciso ser Outros. Eu penso renovar o mundo usando borboletas. (Barros, 1998, p. 5)

A diferença está entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que, historicamente e socialmente, alcançou a possibilidade de saber-se inacabado, constituindo-se no mundo, em comunhão com os demais, repleto das tensões que herdo tanto genética, quando social e culturalmente. (Freire, 1994).

E assim, como resgatar esse/essa professor/a, e auxiliá-lo a ser um profissional que, consciente da condição de inacabado, cumpra com o seu exercício e consiga promover momentos de aprendizado a todos os/as estudantes? Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. (Freire, 1994). Estamos, fazemos, crescemos e precisamos refletir em como realizamos as nossas ações. Esse modo de estar no mundo, já nos diz de rasuras no que tem sido feito até o momento e na tentativa de reescrever uma narrativa com resultados que atendam às expectativas, como por exemplo, por meio das lentes ampliadas e transgressivas que potencializem as práticas decoloniais.

E por falar em lentes, elas possuem características interessantes que poderão nos auxiliar na discussão que iremos iniciar, uma vez que pretendemos trazer como objetivo geral dessa pesquisa: analisar como os conceitos de desaprender e de desver podem ser operacionalizados em práticas pedagógicas da Educação infantil e do Ensino fundamental, com foco na desconstrução de perspectivas coloniais e na promoção de ambientes educacionais inclusivos atentos às diversidades culturais, sociais e cognitivas dos/as estudantes.

Sendo assim, as lentes dizem muito desse nosso olhar. Temos lentes intraoculares monofocais, que são calibradas para a visão em um único foco, seja ele para perto ou longe; lentes difrativas, que dividem luz e dão ao paciente maior independência visual ao óculos para

qualquer distância: as lentes trifocais que dão a visão para longe, intermediário e perto e as lentes multifocais são as lentes que dão uma visão para perto e longe e o intermediário com relativa queda e as lentes de foco estendido são as lentes que proporcionam uma visão para longe e muito boa no campo intermediário. Faremos alusão a essas lentes tendo em vista o quanto de acurácia pretendemos alcançar para enxergar as práticas decoloniais. Pode ser que estejamos com lentes calibradas em um único foco e o nosso intuito será exatamente expandir esse nosso olhar, trocando essa lente para um foco estendido no qual possamos vislumbrar a reconstrução de perspectivas alvissareiras a todos os envolvidos na educação.

Assim sigo, conduzindo e sinalizando os holofotes para o que veremos, trazendo um pensamento que pode sinalizar para o que pretendemos discutir "Visão é recurso da imaginação para dar às palavras novas liberdades" Barros, 2015. Vamos libertar-nos?

Colonizar ou decolonizar? Onde estamos e o que propomos?

Para ajustarmos essas lentes, faz-se necessário entender o processo de colonização a que fomos submetidos, sendo parte do projeto "civilizatório" da modernidade. Pode ser entendida como um padrão ou uma matriz colonial de poder que, com base na naturalização de determinadas hierarquias (territoriais, raciais, epistêmicas, culturais e de gênero), produz subalternidade e oblitera conhecimentos, experiências e formas de vida daqueles/as que são explorados/as e dominados/as. Esse movimento colonizador, por sua vez, possibilita a reprodução e a manutenção das relações de dominação ao longo do tempo nas diversas esferas da vida social. (Tonial, Maheirie, Garcia Jr, 2017). O que nos leva a reincidência de práticas nas quais a segregação se estampa, em uma mescla entre salvação e meritocracia que a escola pode ofertar camuflada pelo lado obscuro da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2017).

Nesse contexto, a escola padronizada, que insiste em ensinar e avaliar a todos de forma homogênea e a exigir resultados previsíveis, revela-se inadequada para a sociedade do conhecimento. Moran (2015) argumenta que essa sociedade demanda o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais que não são adquiridas por métodos convencionais, mas por meio de proatividade, de colaboração, de personalização e de uma visão empreendedora. Em outras palavras, a rigidez do modelo tradicionalista falha em preparar os indivíduos para os desafios atuais.

Consoante à crítica acima, Dering (2020) aprofunda a discussão ao apontar que a manutenção de um padrão como modelo educacional promove, de forma sutil e, muitas vezes, imperceptível, a exclusão. Políticas públicas educacionais, sob a aparência de direitos, acabam por "esterilizar corpos", tornando-os improdutivos e silenciando vozes, perpetuando um jogo de privilégios que priva estudantes e docentes de seus plenos direitos. Essa dinâmica, encoberta por uma falsa neutralidade, reflete lastros coloniais que impedem a emancipação. Os testes internacionais padronizados como PISA são um colonialismo educacional moderno que nos coloca na esteira competitiva capitalista e neoliberal. (Gasperim, 2020)

Essas posturas, que testemunhei ao longo da minha jornada profissional, fortaleceram em mim o desejo de mudanças. Percebi que não bastava apenas combater essas estruturas, pois seria ingênuo da minha parte. Era preciso ir além, buscando compreender como, nesse cenário, eu poderia fazer a diferença. Essa motivação me levou a aprofundar meus estudos e a buscar uma formação em Psicologia, que ampliou meu olhar para o sujeito e suas múltiplas facetas em contato com o mundo. Compreendi que não era suficiente apenas preconizar a igualdade de direito para todos, mas era fundamental ir além, buscando a equidade nas relações e oferecendo condições para que cada indivíduo pudesse usufruir plenamente de seus direitos, construindo espaços que considerassem suas especificidades.

Assim, o conceito de equidade emerge como um pilar central para a transformação educacional. Freitas (2014) esclarece que equidade, embora relacionada à igualdade, não se confunde com ela. Ela representa a garantia de acesso a um direito que deve ser universal, mas mediado pela justiça social. Para a autora, a exigência de uma "igualdade plena" no processo educacional, sem considerar as particularidades dos sujeitos, pode ser "totalitária", violentando as individualidades. Portanto, para que o ensino seja verdadeiramente eficaz e inclusivo, é imprescindível atentar-se às especificidades de cada estudante, utilizando-as como guia para a criação de situações de aprendizagem diversificadas, que ofereçam um repertório rico de vivências e que, de fato, promovam a emancipação de todos.

E estar privado desse modo, tangencia aos fatalismos, ao que Freire (1996) discorre em posição oposta, convidando-nos à rebeldia que nos confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que nos minimizam. Uma insistência vã no tempo que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, asfixia a nossa liberdade, e por extensão, a criatividade e o gosto da aventura. Senti-me encorajada a

seguir neste espaço, sendo resistência a tudo que pudesse tolher o exercício criativo e criador de novos cenários. Fui escutar os/as professores/as e os/as estudantes. Essas potentes escutas e tudo o que delas advêm nos remetem aos temas geradores de Freire (2013) quando ele nos diz em sua necessária e atual "Pedagogia do Oprimido" que o processo educativo crítico, libertador e transformador deve partir do que faz sentido para o educando, isto é, deve partir do contexto do educando, que é o local que o faz sentir algo. Se faz sentido é porque faz sentir e se faz sentir, abrimos as portas dos estímulos que nos afetam, inclusive do prazer que é aprender e ensinar.

Reproduzindo modelos, não nos movemos, resignamos a fórmulas estandardizadas e maneiras de ser impostas por um poder invisível de domesticação alienante que alcança uma eficiência extraordinária a ponto de gerar um conformismo. Assim, encara-se os fatos como consumados, como algo que aconteceu, pois era a forma possível. Um ser que se faz no mundo, escrevendo a sua história com um determinismo e não como possibilidade, na posição de quem assume-se como frágil diante dos fatos. Não como quem pode contribuir para a mudança. Eis o papel ocupado por estudantes e docentes nesse cenário e como foco de investigação.

Supõem-se que o movimento deve ser a possibilidade alvissareira no rumo oposto, na ousadia de fazer fissuras nas malhas da colonialidade e assim, pensar caminhos nos quais professores/as e estudantes sejam autônomos/as na gestão de seus fazeres, mesmo com o engessamento de um currículo que, em muitos momentos, imobiliza discentes e docentes em prol de um conteúdo a ser vencido. A que se ter coragem, ousadia para administrar com clareza os desafios que a prática nos impõe, garantindo um bom ensino a todos.

Desse modo, faz-se importante entender a noção de colonialidade e ainda, necessário demarcar a distinção entre colonialismo e colonialidade. Nos dizeres de Quijano, 2007, colonialismo ou colonização significa a chegada de um povo, com uma identidade (os colonizadores/as), a um território de outro povo, com outra identidade (colonizados/as) e, pela força política e/ou militar, subjuga essa população para garantir a exploração das riquezas e do trabalho da colônia em benefício dos colonizadores. Estampando um cenário no qual o povo colonizado vivencia a soberania do povo colonizador sob seus interesses (Quijano, 2007). E como ficaria a questão do currículo nesse contexto? É o que traremos a discussão nas próximas linhas.

Currículo como dispositivo de colonialidade: entre o engessamento e a possibilidade de ruptura

Nesse contexto de dominação colonial, o currículo escolar emerge como um dos dispositivos mais eficazes de perpetuação da colonialidade do saber e do ser. Conforme argumenta Walsh (2007), o currículo tradicional opera como um mecanismo de controle epistêmico que naturaliza hierarquias de conhecimento, privilegiando saberes eurocêntricos em detrimento de epistemologias locais, indígenas e afro-brasileiras. Essa estruturação curricular não é neutra; ela reflete e reproduz relações de poder que silenciam vozes e invisibilizam experiências de grupos historicamente marginalizados

Rigidez curricular e seus efeitos colonizadores

O currículo prescritivo, organizado em disciplinas estanques e conteúdos sequenciais a serem "vencidos", funciona como uma camisa de força que imobiliza tanto docentes quanto discentes. Freire (1994) já alertava para os perigos da "educação bancária", em que o conhecimento é depositado nos/nas estudantes como algo pronto e acabado. Essa lógica se materializa em currículos que tratam o conhecimento como mercadoria a ser transmitida, ignorando os saberes prévios dos/das estudantes e suas realidades socioculturais.

Paraíso (2010) aprofunda essa crítica ao demonstrar como o currículo tradicional busca ordenamentos e organizações rígidas que tentam controlar a diferença. Segundo a autora, "um currículo povoado por buscas de ordenamentos e de organizações, de sequenciações e de enquadramentos não é suficientemente capaz de abarcar uma proposta

inclusiva" (Paraíso, 2010, p.). Isso porque essa estrutura curricular opera pela lógica da homogeneização, tentando enquadrar a diversidade de estudantes em um modelo único de aprendizagem.

Currículo e exclusão: a produção do fracasso escolar

A rigidez curricular produz sistematicamente o que Perrenoud (2000) denomina de "fracasso escolar". Quando o currículo é concebido como uma sequência linear de conteúdos que todos podem dominar no mesmo tempo e da mesma forma, aqueles que não se adequam a esse padrão são automaticamente classificados como "fracassados". Essa lógica meritocrática mascara as desigualdades sociais e culturais, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por seu insucesso, quando na verdade o problema reside na inadequação do próprio sistema curricular.

Sob a perspectiva da interseccionalidade (Crenshaw, 1989), estudantes que acumulam múltiplas identidades marginalizadas, como ser negro, ser pobre, ser com deficiência ou ser das diversas orientações e identidades sexuais, enfrentam barreiras curriculares amplificadas. O currículo eurocêntrico não apenas ignora suas experiências, mas as deslegitima, criando um ambiente de aprendizagem hostil que compromete seu desenvolvimento acadêmico e identitário.

II.Repensando o currículo: perspectivas decoloniais e inclusivas

A decolonização do currículo exige uma ruptura epistemológica fundamental. Mignolo (2008) uma vez que propõe a "desobediência epistêmica" como caminho para superar a colonialidade do saber. No contexto curricular, isso significa questionar quais conhecimentos são considerados válidos, por quem são produzidos e a quem servem. Um currículo decolonial pode incorporar epistemologias do Sul (Santos, 2019), valorizando saberes ancestrais, conhecimentos comunitários e experiências de resistência.

A Pedagogia Pós-Método de Kumaravadivelu (1994) oferece uma alternativa concreta a essa rigidez curricular. Seus três parâmetros: 1- particularidade, 2- praticabilidade e 3-

possibilidade apontam para um currículo que considera as especificidades do contexto local, adaptando-se às necessidades e características dos estudantes e da comunidade (particularidade); emerge da prática reflexiva dos/das professores/as, que se tornam produtores de conhecimento curricular, não meros executores de prescrições externas (praticabilidade ou praticidade); promove a consciência crítica e a transformação social, capacitando estudantes e professores/as para questionar e modificar estruturas opressivas (possibilidade).

O currículo rizomático como alternativa inclusiva

Paraíso (2010) propõe pensar o currículo de forma rizomática, inspirada em Deleuze e Guattari. Um currículo rizomático não possui centro fixo nem hierarquias rígidas; ele se desenvolve por conexões múltiplas e imprevisíveis, permitindo que diferentes saberes se entrelacem de maneiras criativas. Essa abordagem "valoriza a multiplicidade, no exercício de inquietar-se, mover e mudar", criando espaços para que as diferenças não sejam apenas toleradas, mas celebradas como potência criativa.

Nessa perspectiva, o currículo se torna um território de experimentação onde estudantes e professores/as podem explorar conexões entre conhecimentos acadêmicos e saberes locais, entre teoria e prática, entre diferentes culturas e epistemologias. Como observa a autora, "mesmo com os investimentos para controlar a diferença no currículo, tudo aí ainda vaza" (Paraíso, 2010, p.), sugerindo que há sempre possibilidades de escape e criação que podem ser potencializadas.

Currículo em transformação a partir das metodologias ativas

As Metodologias Ativas emergem como estratégias fundamentais para operacionalizar um currículo mais inclusivo e decolonial. Quando os estudantes assumem a participação ativa de sua aprendizagem, como propõe Rogers (1985) em sua abordagem não-diretiva, o currículo deixa de ser uma imposição externa e se torna uma construção coletiva. A

aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos fazem sentido para os estudantes, conectando-se com suas experiências e projetos de vida.

Corroborando o exposto, Vygotsky (2005) enfatiza que a aprendizagem é fundamentalmente social e mediada. Um currículo que considera a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (Vygotsky, 1984, p. 97)

O autor reconhece que cada estudante tem um ritmo e um caminho próprio de aprendizagem, exigindo flexibilidade e adaptação constante. Isso implica abandonar a lógica linear de pré-requisitos rígidos em favor de uma abordagem mais orgânica e contextualizada.

Práticas curriculares decoloniais: evidências da pesquisa

Os dados desta pesquisa, que serão mais detalhados a seguir, revelam como professores podem implementar práticas curriculares decoloniais mesmo dentro de sistemas ainda colonizados. A Profa. A, ao trabalhar frações por meio de jogos digitais e projetos interdisciplinares sobre a Região Sudeste, demonstra como é possível conectar conteúdos matemáticos com curiosidades culturais e tecnologias contemporâneas, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Similarmente, a Profa. B, ao permitir que estudantes da Educação Infantil escolham músicas e coreografias para eventos escolares, rompe com a tradição de imposição cultural, criando espaços para que as crianças expressem suas identidades e preferências. Essa prática exemplifica como um currículo pode ser flexível o suficiente para incorporar os interesses e saberes dos estudantes.

O Prof. C, por sua vez, ao criar atividades físicas para incluir estudantes com deficiência – como a "corrida de bumbum" que permite a participação de uma estudante que tem mobilidade reduzida e faz uso de cadeira de rodas, demonstra como o currículo pode ser repensado para garantir que todos tenham acesso pleno às experiências de aprendizagem.

Desafios e possibilidades no currículo decolonial

Repensar o currículo na perspectiva decolonial e inclusiva não é tarefa simples. Envolve enfrentar resistências institucionais, pressões por resultados padronizados e a própria formação docente, muitas vezes ainda presa a modelos tradicionais. No entanto, como demonstram os/as professores/as participantes desta pesquisa, é possível criar fissuras no sistema, promovendo práticas que valorizam a diversidade e promovem a equidade.

A transformação curricular exige, portanto, uma mudança paradigmática que vai além da simples inclusão de novos conteúdos. Ela demanda uma revisão epistemológica profunda sobre o que significa conhecer, aprender e ensinar em uma sociedade plural e democrática. Como propõe Barros (2015), é preciso "desver" o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver", criando currículos que perturbem "o sentido normal das ideias" e abram espaços para a emergência de novas possibilidades educativas.

De um lado, a colonização é vista como o evento de maior relevância em nossa história, sob múltiplas perspectivas, pois grande parte dos desafios políticos atuais têm suas raízes no momento em que a autonomia e a capacidade de iniciativa foram entregues aos colonizadores. (Achebe, 1982).

Por outro lado, a colonialidade é entendida como uma dimensão simbólica do colonialismo que mantém as relações de poder que se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados. Passamos a enxergar pelas lentes de óculos outros, que não mais os nossos. Restrepo e Rojas (2012) a definem como um fenômeno histórico complexo que se estende para além do colonialismo, referindo-se a um padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmica. A naturalização é o que possibilita a reprodução das relações de dominação. Esse padrão de poder mantém e garante a exploração de uns seres humanos sobre outros, subalterniza e oblitera os conhecimentos, as experiências e as formas de vida do grupo que é explorado (Restrepo; Rojas, 2012).

A colonialidade, então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os diferentes grupos humanos e assim em outras esferas. Se o colonialismo termina, a

colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo. Ao tentar romper com essas relações de poder marcadas pela colonialidade, pode apontar para um caminho de maior autonomia na condução da história da educação e conferir protagonismo aos/as seus/suas atores e atrizes, sobretudo, aos/as estudantes e professores/as. Pode significar enxergar com mais clareza a partir de onde sua visão pode alcançar e vislumbrar a se estender. Ver com mais autenticidade, a partir de seus próprios olhos e não pela lente colonizadora.

Olho é uma coisa que participa do silêncio do outro... Barros, 2015. E o que se pretende ver com essa pesquisa? Ver ou desver?

Esse é o intuito dessa pesquisa ao trazer as práticas decoloniais como possibilidades de rasuras para a construção de cenários mais inclusivos e de garantia de direitos com uma lógica contra-hegemônica que acarrete mais liberdade e autonomia nos fazeres de seus sujeitos. A colonialidade reverbera como a destruição cognitiva e ontológica, mas concentra-se na positividade e na criatividade que emergem dos conhecimentos nascidos na luta contra a dominação e na forma como se traduzem em formas alternativas de conhecer e praticar a autodeterminação. (Santos, 2022).

Descolonização é uma forma de apresentar outras formas de observação, de ver - não apenas a que foi eleita como a central - de determinado assunto ou realidade, um exercício que culmina no ato de desver, que será melhor detalhado.

Uma possibilidade seria implementar ações significativas que desencadeiem em momentos de reflexão, interação, pesquisa, envolvimento e possuam aderência a um modelo talvez pouco discutido e, nem por isso, menos sério. Seria a perspectiva da pedagogia Pós Método, em que, segundo Kumaravadivelu (2001), teoriza uma alternativa de reestruturação às já tão fatigadas e enfadonhas práticas de ensino pautadas em métodos estéreis e formatados uniformemente, sob medida para um padrão fixo de estudantes. Ainda tentando compreender o cenário educacional e buscando formas de estar em consonância com as transformações, busquei as disciplinas isoladas no Doutorado e tive contato com essa teoria. A pedagogia Pós Método, conforme desenvolvida por Kumaravadivelu (1994,2001,2006) foi uma esperança para a recriação das relações permeadas pelo ensino e aprendizagem, uma possibilidade de atuação a partir de práticas decoloniais.

O autor inicia tal discussão com reflexões acerca do ensino de línguas e com a busca por respostas objetivas que garantissem um ensino eficaz. Propõe a superação da abordagem tradicionalista centrada em métodos fixos, devolvendo ao/á professor/a a autonomia para construir estratégias pedagógicas adequadas ao seu contexto sociocultural. Diferente das abordagens convencionais, essa perspectiva enfatiza três princípios-chave:

- Particularidade: o ensino deve levar em conta o contexto específico de cada sala de aula e dos estudantes envolvidos.

- Praticabilidade: professores devem ser incentivados a criar e testar teorias pedagógicas baseadas em sua própria prática.

- Possibilidade: a educação deve promover a consciência crítica e sociopolítica dos envolvidos no processo educativo. Relação entre Pedagogia Pós Método e Educação Inclusiva.

O movimento em direção à centralidade dos métodos no processo de ensino levou o/a professor/a, sobretudo em escolas de idiomas, a ser considerado um/a instrutor/a, treinado para se tornar um mero implementador/a do método subjacente ao material didático. Não é por acaso que a palavra treinamento (utilizada com frequência no meio militar) está fortemente presente em contextos educacionais. Pressupõe automatismos e processos mecânicos, nada criativos e tampouco críticos.

Desse modo, a Pedagogia Pós Método surge como consequência da insatisfação vivenciada com a imposição de um método que não considera as sutilezas do contexto em que os/as atores/atrizes do processo ensino aprendizado estão envolvidos/as. Não estimula o exercício criativo de professores/as autônomos/as na recriação de suas práticas, tampouco faz emergir a consciência sociopolítica de docentes e de estudantes como possibilidade de formação de sua identidade e de transformação social. E, considerar-se criativo no saber fazer docente pode ser ilustrado com a prática de um dos professores sujeito dessa pesquisa ao propor uma corrida de bumbum para os estudantes, considerando a especificidade de uma estudante que faz uso de cadeira de rodas. Ela pode participar de uma atividade boa o suficiente para incluir a todos em suas características. Detalharemos essa e outras propostas

que ousaram criar formas rompendo com o engessamento de currículos prescritos, de formações teóricas e arriscaram a partir das sutilezas que as observações podem nos ofertar.

A necessidade de se transpor as fronteiras impostas pelos métodos e, como consequência, a criação de alternativas mais eficazes projetadas por meio de estratégias de ensino urge acontecer. Não se trata de substituir um método por outro. É exatamente extinguir o método e fomentar uma atuação reflexiva, consciente, sólida e alicerçada no que o meio oferta de mais rico e de mais promissor. Seria a ressignificação da própria experiência pelo exercício da atividade diária. O fazer-se refletido no ato de se tornar professor/a e estudante a cada dia. (Perrenoud, 2000)

Não com uma perspectiva de negar o que está sendo praticado como algo a ser execrado por estudantes e docentes, mas pensar a disponibilidade ao risco da aceitação de algo que pode ser inovado. Conforme assevera Freire (1996) o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo, continua novo. Mas, qualquer direção que nos leve a discriminação deve ser rejeitada. Não se trata de excluir o que temos e fomos sendo constituídos a partir dele, remontando ao passado colonial e vigente até os dias atuais, mas atuar com uma conduta mais reflexiva e mais questionadora, que nos mobilize para um fazer diferenciado.

A utilização de recursos tecnológicos, embora amplamente divulgado e vigente nas relações, ainda representa uma atuação que se destaca nas salas de aula e com resultados promissores. Foi o que acompanhamos com a prática de uma das professoras sujeito dessa pesquisa ao propor jogos online aos seus estudantes para ensinar frações.

Nesse sentido, repensar a forma como a educação tem sido praticada, a partir dos resultados que temos alcançado, move-nos a pensar que mais do que dizer sobre, em um movimento puramente descritivo dessa ação, precisa-se estar com a força do testemunho (Freire, 1994). Desse modo, pensar junto a implicação da existência de sujeitos (professores/as e estudantes) que mediados pelo objeto (informação) devem juntos alcançar o conhecimento.

Essas ações reflexivas precisam estar alicerçadas em uma gama de experiências políticas e socioculturais que, direta ou indiretamente, influenciam a atuação desses atores/atrizes educacionais. Abarca mais que os materiais, as estratégias, os objetivos de ensino e as medidas de avaliação.

O investimento seria em um fazer mais ativo, uma prática ousada que requer alegria e esperança para concretizar, como preconiza Freire (1994) deve haver uma esperança de que o/a professor/a e estudante possam, juntos/as, resistirem aos obstáculos e encará-los como uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, um condimento indispensável à experiência histórica sem o qual teríamos apenas o puro determinismo e não a problematização.

Seríamos frutos da inexorabilidade do futuro e negaríamos a nossa participação na história. Eu pude constatar, com essa investigação, a postura de uma das professoras, sujeito dessa pesquisa, em seu fazer, que foi um exemplo do que trago a discussão como uma prática ativa. Ela propõe aos seus/suas estudantes da Educação Infantil que escolham a música de sua formatura e criem os passos da coreografia. Eles assistem a vídeos para se inspirarem, discutem e buscam entender a sincronia entre o ritmo e o passo da dança e juntos, mediado pela coordenação da professora, elaboram a apresentação de conclusão de curso.

A docente transformou um ensaio de formatura em um exercício de protagonismo infantil, permitindo que os estudantes escolhessem a música e coreografassem a apresentação. Esse processo, além de promover a autonomia, exemplifica como práticas pedagógicas podem romper com modelos tradicionais e dar voz ativa aos/às estudantes. Ela preferiu ver aquele desafio como uma possibilidade para fazer diferente e desver o que todos já estavam acostumados a ver.

Por que trazer um sistema tridimensional para discutir práticas decoloniais?

Ao nos colocarmos na condição de seres históricos, não podemos deixar de problematizar o futuro numa compreensão mecanicista da história, pois isso nos levaria à morte ou negação autoritária do sonho, da utopia e da esperança. É na busca por alternativas que realimentamos novos horizontes e um caminho seria o investimento em novos modos de ser e estar em sala de aula, como na situação descrita. Nesta pesquisa, uma alternativa seria a Pedagogia Pós Método.

Diante disso, essa perspectiva pauta-se em um sistema tridimensional que consiste em três parâmetros pedagógicos, a saber:

Particularidade: seria pensar em uma prática que seja específica para um determinado grupo de estudantes, que perseguem um conjunto de objetivos, dentro de uma instituição que se encontra em um contexto peculiar. É contrária a um conjunto de metas e objetivos pedagógicos realizáveis por determinação apriorística. Consiste em uma perspectiva hermenêutica da compreensão situacional (Elliott, 1993). Considera as exigências locais e as experiências vividas. Não é algo já dado, como premissa, e sim, algo que encontramos na travessia, algo que aprendemos e alcançamos no exercício constante da busca e da reflexão.

Do ponto de vista pedagógico, trata-se da sintonia entre o objetivo e o processo, aquilo que se almeja e o próprio meio para se alcançar. É um avanço progressivo de meios e de fins. Trata-se da consciência crítica das exigências locais que desencadeiam as ações. Na prática, começa no ofício dos professores, em seus atos de ensino. Segue-se para a avaliação dos resultados, identifica-se os problemas, recorre-se a soluções e testa para verificar a eficácia.

Tal ciclo permanente de observação-reflexão e ação é um pré-requisito para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico sensível ao contexto.

Praticidade: trata-se da relação dialética entre teoria e prática em que ambas se informam e se retroalimentam. Parte da consideração do/a professor/a como autor/a de sua teoria a partir da reelaboração de sua prática.

Investe-se na pesquisa-ação, cujo objetivo, conforme Elliott (1991, p. 49): "é melhorar a prática ao invés de produzir conhecimento", para que os/as professores/as construam suas teorias testando, interpretando e julgando a utilidade, como atores/atrizes reflexivos/as no processo de ensinar: teorizando por meio de sua prática e praticando o que eles teorizam (Kumaravadivelu, 1999). Implementando a ação no pensamento e este, na ação. A elaboração de uma teoria em curso, viva e funcional, que produz intuições para a prática, a partir de reflexões ponderadas e conscientes.

Possibilidade: deriva-se, principalmente, dos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire e, sendo assim, parte do incentivo a estudantes e professores/as ao questionamento do *status quo* ao qual se mantém subjugados. A defesa é de uma pedagogia da possibilidade que empodere os/as participantes na reconstrução de sua identidade, a conquista de uma vida digna e enseje transformação social.

Almejar espaços em que esses parâmetros sejam praticados, em primeira instância, diz da ampliação das chances de êxito dos/das estudantes nos espaços escolares e sua inserção com mais garantia de aprendizado. Promove a inclusão de todos/as com sucesso no percurso e aumentam as possibilidades de sua conclusão com eficácia. Além de garantir profissionais mais engajados/as e comprometidos/as com os resultados. A promoção de uma educação que rompa com as amarras coloniais, uma vez que estar subjugado à ideias e aos modos de ser, de pensar e de viver não nos conduz a produções autênticas e próprias, à expressão de modo mais transparente e nos torne a todos como sujeitos de direitos.

Realisticamente, não temos a vã ilusão de que seja um processo rápido e instantâneo, que dependa, unicamente, do bom ânimo dos/das atores/atrizes envolvidos/as. Essa ressalva se faz necessária, principalmente por envolver um contexto muito complexo, que é a sala de aula.

A concepção de estratégias pedagógicas alinhadas às Metodologias Ativas, como práticas nas quais os/as estudantes assumem o protagonismo de seu aprendizado, possui aderência aos princípios da Pedagogia Pós-Método, pois nos encaminha para um cenário de promoção da centralidade do/a professor/a e do/a estudante, à coadaptação e emergência da aprendizagem significativa. Ademais, procura-se desconstruir estruturas eurocêntricas por meio de abordagens decoloniais, valorizando as identidades culturais dos/as estudantes.

Pretende-se, assim, refletir a partir de algumas ações que ocorrem nas salas, pois o pressuposto é que, para se pensar em práticas decoloniais, inicialmente, faz-se necessário identificar as diversas dimensões das colonialidades a que somos assujeitados. Com base nisso, seguiremos para o que representariam tais fissuras. Trouxemos como exemplos e serão descritas nas análises a seguir: Ser um professor/a que promove espaços inclusivos na prática de atividades físicas, implementa a tecnologia em prol de um ensino sincronizado com as tendências e amplia o exercício da autonomia de crianças desde a mais tenra idade para mobilizar a reconstrução de um ambiente educacional que respeite a diversidade de habilidades é o que acreditamos ser um exercício que promova fissuras nos processos que insistem em subjugar.

Além disso, um professor que permite que os/as estudantes sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, a partir de uma abordagem contextualizada, sensível à cultura e

eficaz para maximizar o desenvolvimento cognitivo, enquanto rompe com padrões tradicionais e promove uma educação mais inclusiva e justa.

Trilharemos por quais caminhos nesta investigação?

Com a finalidade de provocarmos rachaduras e fendas nesses asfaltos das colonialidades nos espaços da sala de aula, alicerçamo-nos ainda em alguns objetivos específicos:

- Investigar estratégias pedagógicas que otimizam o desenvolvimento dos/as estudantes sob perspectivas sociointeracionistas.
- Identificar práticas decoloniais a partir do viés da promoção de aprendizagens realizadas pelos/as professores/as de modo intuitivo ou não.
- Analisar os desdobramentos de práticas docentes que representem rasuras nas ações realizadas e que almejam contemplar a todos em suas especificidades.

Os/as professores/as sujeitos dessa pesquisa farão a descrição de suas práticas em um instrumento adjetivado como Diário de Práticas. A sua importância está relacionada ao fato de ele representar uma obra autorreflexiva e autoavaliativa aberta que faz educadores/as pensarem, reagirem, repensarem e agirem novamente sobre suas práxis. Ver, desver e ver novamente a partir de uma nova ótica. E esse movimento de ação que leva à reflexão para levar novamente a uma outra ação advém dos repertórios dos sujeitos desse processo educativo que pode ser questionador, transformador e libertador. Daí, podemos considerar que o Diário pode ser um instrumento empoderado e empoderador que visibiliza as diversas vozes dos/as educandos/as e educadores/as. Vozes que, na maioria das vezes, estão abafadas e escondidas em seus corpos por causa da força e da sofisticação das diversas colonialidades. Porém, esses diários, que trazem práticas diárias, desinventam e resistem bravamente a essas colonialidades diversas: são expressões de atos políticos, pois, tudo o que trata de ação humana, não deixa de ser essencialmente ação política. Toda ação humana marca uma posição no mundo frente às realidades sócio-históricas já constituídas e, por isso, demanda novas ações, novas intervenções e novas rupturas que vão demarcar e formar a transformação social.

E a condução da leitura desse trabalho passará pelos capítulos que tratam sobre o embasamento teórico da tese, o detalhamento da metodologia utilizada para se alcançar os resultados, o tratamento dos resultados e a sua respectiva interpretação para então, finalizar com a conclusão.

1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Ao pensar em estudantes aprendendo e se desenvolvendo nas escolas e professores/as desempenhando o seu papel com maiores chances de resultados que atendam ao que é solicitado em seu ofício, recorremos ao paradigma de uma educação inclusiva. Na qual todos/as estejam inseridos/as com maior probabilidade de bons resultados no percurso e na conclusão com êxito.

Por um longo período, historicamente retomando a questão da colonização no Brasil, a educação era e, ainda representa um privilégio de algumas pessoas, resultando em exclusão e em segregação de todos/as aqueles/as que não se encaixam ao "padrão da normalidade" imposto pela sociedade ou pela classe dominante. Testemunhar práticas ainda excludentes e preconceituosas nos conduz a pensar no que urge acontecer: identificar, ressignificar, construir e desconstruir estratégias e práticas pedagógicas no sistema educacional. (Freitas, Pinheiro e Miranda, 2022, p. 9)

Dessa forma, adotamos a perspectiva de uma educação inclusiva, como sendo aquele amplo espectro com suas diferenças que prevê a inclusão de todos/as as/os estudantes na escola convivendo e aprendendo com entusiasmo, parafraseando Bell Hooks, ao inspirar-nos a fazer da sala de aula uma entusiasmada comunidade de aprendizado (Hooks, 2013, p.19).

Corroborando a definição acima, Segundo Mantoan (2000. p.57) trata-se de uma mudança nas práticas educativas escolares e na cultura escolar, em que a escola que precisa adaptar-se as necessidades dos/as estudantes, buscando a sua permanência com o máximo desenvolvimento. (Mantoan, 2000, p.57).

Nesse sentido, trata-se de uma provocação cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos/as os/as estudantes que nela fracassam. Segundo Perrenoud (2000) o fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição que tem o poder

de julgar e de classificar o/a estudante em fracasso. Esse julgamento é determinado pela escola que avalia os/as estudantes e define os que fracassam. Essa afirmação imputa o fracasso ao/a estudante, de modo unilateral e refere-se a normas, frequentemente, alheias ao seu projeto pessoal e as suas próprias exigências e/ou condições.

Esse público da escola que fracassa ou não, constitui a diversidade. Para Saviani (2014, p. 51) a diversidade deve ser definida como vários elementos que reunidos formam a unidade, de modo que formem um conjunto coerente e operante.

> (...) trata-se de unidade da variedade e não unidade da identidade (...) não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que ao integrarem ao todo nem por isso perdem a própria identidade (Saviani, 2014, p. 51)

E ainda, em outro excerto

> (...) a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais (Saviani, 2014, p. 56)

A diversidade, por mais incoerente que possa parecer, ao se constituir nos espaços sociais, torna-se um problema para a convivência humana, pois os modelos esperados de ser e de conviver em sociedade, são difundidos e assimilados determinando protótipos de acordo com os quais se deve ser e agir.

A partir de imagens estereotipadas, fomenta-se a crença de que existe um modo de ser universal, que se coloca como um produto acabado a ser seguido por todos, produzindo pré-concepções do que se espera de cada um. Essa expectativa delineia ações que, gradativamente, discrimina e trata desigual quem não se adequa a ele. Estigmatizam-se pessoas, considerando que os/as outros/as são desviantes, provocando a exclusão em um ciclo que se retroalimenta e se fortalece, segregando uma parcela da população.

Dessa forma, esse processo reflete diretamente na atualidade, uma vez que se observa que tais modelos discriminatórios têm forte influência de um passado de aculturação e de desrespeito às crenças, aos costumes e ao modo de viver, que reverbera até os dias atuais. A colonização de corpos e mentes se rejubila com a exclusão, reflete a colonialidade dos dias atuais, pois no passado foi a partir da supremacia de um grupo que os demais foram

achacados em seus direitos, aculturados como se não tivessem sonhos, ideias, modos de viver e ser legitimado pela chancela da liberdade de ir e de vir.

Direito inclusive constitucional, que vigora no artigo quinto da Constituição de 1988: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (Brasil, 1988, p. 1). Trazer o debate sobre a inclusão, representa também uma ação decolonial que por si só já empreende um enfrentamento de privilégios e uma luta por justiça social por meio da educação (Gasperim, 2020). Teremos uma sessão para tratar do panorama da educação inclusiva, visto ser essa trajetória um exemplo de rasura nos cenários pretensamente inseridos em uma cultura da igualdade.

Considerar-se igual, pode ser tangenciado por controvérsias, como a discriminação pelo que nos difere. Sendo diferenças que se intersecionam e acentuam, é fundamental compreender a complexidade das identidades e das formas de opressão. Nesse sentido, a jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw, em 1989, introduziu e desenvolveu a teoria da interseccionalidade. Ampliando a compreensão do conceito, este propõe que as diversas categorias sociais e identitárias de um indivíduo, como raça, gênero, classe social, sexualidade, religião, idade e deficiência, não atuam de forma isolada, mas se sobrepõem e interagem. Essa interação cria experiências únicas de discriminação e de privilégio, que não podem ser compreendidas as se analisar cada categoria separadamente. Para ilustrar, no contexto educacional, um/uma estudante negro/a com deficiência não enfrenta apenas o racismo ou a discriminação por deficiência de forma isolada, mas uma forma específica de opressão que emerge da combinação dessas identidades. As barreiras ao aprendizado e à inclusão de uma/a estudante podem ser amplificadas e singularizadas pela forma como sua raça, seu gênero e sua condição socioeconômica, por exemplo, se entrelaçam, exigindo do/a educador/a um olhar atento e multifacetado para além de categorias estanques.

O conceito sugere que em contextos específicos, diferentes categorias sociais e biológicas, como sexo, gênero, raça, sexualidade, religião e classe se intersectam e interagem, gerando um sistema de opressão que revela a interseção de múltiplas formas de discriminação.

A interseccionalidade pode ser mobilizada de modo a dirigir-se às diversas falhas - judiciais e políticas, por exemplo, dentro do feminismo e do movimento negro que não são capazes de explicar por si só, as situações em que a discriminação não é só ao gênero, ou à raça, mas à combinação destas duas categorias.

Como sujeitos sócio-históricos e culturais, somos iguais como detentores de direitos, deveres e diversos como seres de usufruto dessas prerrogativas. A defesa pelo reconhecimento da diferença, enquanto condição mais genuína dos seres, apesar de presente na história, ainda enfrenta os resquícios, ou expresso mais vívido, as amarras de um passado colonizado, que se fez a base de omissão de direitos.

A proposta inclusiva parece reforçar e melhor sustentar uma bandeira de muitos movimentos sociais que se veem marcados pela dificuldade em lidar com as diferenças. São situações de discriminação racial, de gênero, do social, de sexualidade, da idade/etária, de diferenças físicas e intelectuais e outras que estampam em um cenário absorvido pela cultura escolar e transformadas em cenas corriqueiras, sem que a presença de um estranhamento e de um desconforto frente a tais discriminações sinalize a necessidade de mudança.

O princípio básico da educação inclusiva implica na possibilidade de que todas os/as estudantes aprendam juntos/as, independentemente de suas dificuldades ou de suas diferenças. As escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades, acomodando tanto estilos como ritmos de aprendizagem, assim assegurando um ensino de qualidade a todos/as (Mendes, 2002)

Destarte ao fato de a escola sobreviver a partir de uma constituição colonial, na qual definem os modos de ser, pensar e agir de seus/suas autores/as, professores/as e estudantes, não refletem no teor massacrante que se opera quando submetem suas vontades e singularidades ou ainda, o quanto pode ser violento a manifestação sutil de toda a sua identidade sendo redesenhada por outro.

São situações como decisões unilaterais que afetem aos estudantes, restrição de estratégias para se ensinar um conteúdo e assim, limitando-se a oferta a alguns estudantes que delas se beneficiem, a adoção exclusiva de provas escritas como forma de avaliação, sem considerar alternativas como apresentações orais ou portfólios, o que pode prejudicar estudantes com dificuldades na escrita, atividades padronizadas que não extrapolam para abranger a todos que refletem o quanto questões como o respeito e reconhecimento a

diversidade devem ser suscitadas e amplamente discutidas em todos os âmbitos da sociedade. Não há como pensar em uma educação que não seja para todos e suficientemente eficaz para todos que recorrem a ela.

Butler, tendo composto umas das principais teorias contemporâneas do feminismo e teoria queer, em 1998 ao trazer estudos sobre gênero, defende que o reconhecimento de quem são, adquire maior relevância para aqueles/as que foram excluídos/as das estruturas e dos vocabulários da representação política. Isso se tornaria especialmente assertivo para sujeitos que só poderiam adentrar as estruturas políticas de representação assumindo uma posição que apaga sua agência, sua cultura e sua história. Para quem está fora dessas estruturas e não pode acessar o vocabulário da representação, o único acesso é episódico, conforme ocorre, por exemplo, com certos grupos sociais marginalizados por sua cor, sua raça, seu sexo e sua etnia...

O reconhecimento nesses termos é um problema para, por exemplo, aqueles seres humanos que não se ajustam nos enquadramentos definidores de qual sexualidade podem ser exercidos e qual/quais não ou de que corpos podem ser reconhecidos como sujeitos e quais são apenas 'vítimas' da 'doença' e/ou de algum destino desafortunado.

Aprendizagens estereotipadas, a partir de um padrão que engesse as diferenças, nasce e tece-se muitas vezes nos corredores das escolas, alargando e fomentando importantes definições do que é ser, viver e estar nesses espaços. Pensar em uma educação inclusiva, se apoia em uma visão ampliada do processo de ensino e de aprendizagem, que parte do pressuposto que todos podem aprender dado o respeito às suas condições e ao seu tempo.

A habilidade recai no/na professor/a, que deveria se encontrar motivado/a para recriar-se no tempo e nas estratégias para promover um espaço de aprendizagem garantido a todos/as. Por isso, a escola se torna um local fecundo para a construção de novos referenciais para esses sujeitos aprendizes. Exercitando um novo modo de ver e ser a partir do exercício de recriar-se.

É na convivência no espaço escolar que, professores/as e os/as estudantes poderão aprender novas noções e habilidades, desenvolvendo as suas potencialidades, a sua capacidade de descobrir e de produzir outras formas de conhecer, pautando-se na convicção de que as dificuldades apresentadas imprimem um ritmo, mas não impedem o desenvolvimento.

O convite feito a esses/as profissionais da educação para a participação neste estudo, também não é ingênuo a ponto de se pensar que o engajamento nessa causa dependa apenas de boa vontade e de esforço. Esses docentes também são frutos de um processo de aculturação e de negação de direitos, logo, cabe pensar como também propor uma releitura do que foi feito para que um futuro possa ser reescrito com menos opressão e mais expressão de singularidades e mais direitos.

O trabalho será vinculado a uma postura mais investigativa, no qual o saber não seja preceptor de sua relação com o estudante. Mas juntos, busquem no exercício reflexivo o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática, conforme Freire, 1996 preconiza nasce da comunhão entre o pensar refletido que supera o ingênuo e é produzido pelo aprendiz em comunhão com o/a professor/a formador/a.

O/A professor/a também irá aprender com o que surge e não submeter uma rápida explicação aos fracassos do ato educativo, que de acordo com Perrenoud, 2000 pode ser visto como um fracasso institucional, sempre relativo a uma classificação, ligada a formas de excelência escolar, programas, níveis de exigência e procedimentos de avaliação. É preciso aceitar trabalhar com as "zonas cegas" no dizer de Levy (2001). Lidar com a incerteza dos resultados da tarefa de ensinar, com o imponderável, que fará emergir pistas para o estilo de ser professor no contexto da diversidade. Sobre a inexorável força que tem o currículo para se afirmar e, apesar de todos os poderes que fazem o controle, nele são demarcadas as áreas, acercam-se sobre como evitar a desorganização e formatação, tudo vaza e escapa. Marlucy (2010, p.10) assevera:

> (...)se mesmo com os investimentos para controlar a diferença no currículo, tudo aí ainda vaza, por que não pensar o currículo por meio de suas bifurcações? Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações? Por que não priorizar a diferença em vez da identidade e seguir as ramificações que surgirem desse pensamento? (Marlucy Paraíso, 2010, p. 10)

Corroborando as ideias de Marlucy (2010), mas a partir de outra perspectiva, Diniz (2011) acentua que os impulsos inconscientes e os desejos insatisfeitos (amor e ódio) permeiam as relações entre os sujeitos que se relacionam. E, professor/a e estudantes estão intrinsecamente vinculados. Uma direção possível e, parece desejável, seria o convite ao diálogo. Uma provocação para debater sobre temas que parecem desconcertantes, mas se presentificam nas relações, principalmente aqueles ligados à diversidade. Nas conversações,

os/as estudantes tendem a refletir sobre as suas ações e o posicionamento ético permitirá que se faça uma escolha por um determinado procedimento em sala de aula, avaliando a justeza de cada ato. Professor/a e estudantes na relação e por uma construção mais genuína e mais transparente.

Repensar, epistemologicamente, a prática passa a conviver lado a lado com uma episteme universal e hegemônica, que prescreve conhecimentos e modelos de formação. Uma arqueologia do trabalho docente é requerida nessa perspectiva a fim de investigar como saberes da experiência são construídos com os conhecimentos hegemônicos, sem que os primeiros sejam subsumidos a tais conhecimentos que por ora já comentamos. Não seria descartar e sobrepor uma nova prática a tudo o que foi construído, mas sim, repensar e fazer diferente para alcançar resultados que reflitam mais a eficácia dos processos de ensino e de aprendizado. Para Mantoan (2000)

> Inovar não tem necessariamente o sentido inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (Mantoan, 2000, p. 3)

O objetivo será questionar, se inquietar com a manifesta ideia da aceitação das diferenças nos espaços a ponto de tornar-se uma provocação no que está posto na sociedade e na escola e tange aos aparatos e políticas públicas. Essas alterações deverão se dar por meio da reforma e da organização dos tempos, dos currículos, da avaliação, da pedagogia, das formas de agrupamento de alunos, das escolas e do sistema educacional como um todo para responder a uma ampla gama de necessidades e celebrar a diversidade. Para isso, teremos que alterar a lógica do/a estudante como aquele/a que recebe conteúdos, para aquele que constrói o seu próprio saber, sendo mediado/a pelo/a professor/a. Em uma postura ativa diante de todas as informações que se almeja tornar conhecidas. Inovar e recriar-se nesse exercício.

A complexidade desse cenário talvez consista em se pensar na função da escola que também será revista como aquele espaço de promoção das aprendizagens, que são múltiplas e singulares. Tendo o/a professor/a como regente dessa orquestra, mas que não conseguirá garanti-las, por se tratar de um processo do estudante e ainda, imprevisível, que não admite gerenciamento (Vicente,2020). Quem nessa história garante o que a quem?

Essas ideias têm aderência com algumas proposições acerca da utilização de metodologias ativas na educação a partir da perspectiva teórica da sala de aula como um sistema complexo abordado por meio da pedagogia pós-método. Garantir o que e o quanto se sabe ainda é o desafio, mas a certeza é da oferta a todos no usufruto das condições mais assertivas para promoção do desenvolvimento. Essas ações tendem a rasurar o que tem sido feito e tendem a promover novas formas de ensinar e de aprender, decolonizando o que até o momento temos vivido.

O princípio axial de pensar como lidar com a diversidade nos parece centrar-se na riqueza de se trabalhar além do conhecimento que foi imposto, superando os sufocamentos que fomos assujeitados desde a colonização e permitir-se transitar nas fronteiras do desconhecido, das incertezas, do imprevisível, da descoberta. E assim, promover uma educação inclusiva que não nega os desafios e os redefinem como oportunidades de crescimento.

É fundamental esclarecer que esta pesquisa se propõe a refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas e sobre os conceitos de desaprender e desver no contexto da educação inclusiva e decolonial. Nosso objetivo é analisar as nuances e as complexidades dessas práticas, identificando os desafios e as potencialidades que emergem da experiência dos docentes.

Dessa análise aprofundada, buscamos apontar caminhos e levantar discussões que possam subsidiar futuras investigações e inspirar a reconfiguração de abordagens pedagógicas.

Vale ressaltar que o estudo não tem a pretensão de oferecer soluções definitivas ou generalizáveis para todos os contextos, nem de esgotar a temática. A abordagem metodológica qualitativa, ancorada nos procedimentos de estudo de caso e de narrativas, permite uma compreensão rica e contextualizada, mas, por sua natureza, não visa a quantificação ou a proposição de modelos universais.

Assim, a contribuição desta tese reside na iluminação de perspectivas e na provocação de novas reflexões, servindo como um ponto de partida para o aprimoramento contínuo das práticas educacionais, sempre com a consciência de que a transformação é um processo complexo e multifacetado.

Ao/a professor/a um caminho que se delineia seria o curso de uma Pedagogia pós método, que ressoa com os ensinamentos do patrono da educação ao se sustentar nos seus parâmetros.

2 – JUSTIFICATIVA

A proposta de pesquisa para esta tese se fundamentou na necessidade de promover momentos de reflexão no cenário educacional de forma que todos os/as estudantes sejam inseridos/as, tendo o seu direito garantido a um percurso de aprendizado com êxito. Dizer dessa inserção, foi uma opção semântica que, conforme Kelly (2021) diz de uma palavra que não tem o seu oposto, o que justificaria dizer do/a estudante que é incluído/a ou excluído/a, e sim, inserido/inserida.

Os/as estudantes estão inseridos/as nas salas de aula, conforme preconiza os princípios de uma escola inclusiva, tendo os seus direitos assegurados, bem como os deveres aos quais são chamados a cumprir.

Dessa forma, todos/as os/as estudantes aprendendo conforme o seu ritmo, sendo fomentados em suas melhores performances e rompendo barreiras que foram impostas por uma herança colonizadora, que urge se fragilizar para o fortalecimento de sujeitos ativos e sujeitos protagonistas em seu processo de aprendizagem.

A persistente história de segregação enfrentada por esses/essas estudantes nas salas de aula remonta a séculos anteriores, quando era comum que as pessoas em situação de deficiência fossem sentenciadas ao isolamento social, ao abandono e, não raro, ao extermínio (Gasperim, 2020). Hoje, muitas vezes, passam por situação semelhante, porém sutil, em que são alijados do processo educativo por não se adequarem ao que é proposto, uma vez que não atingem a forma como é mediado. Isso não se restringe apenas aos/às estudantes que possuem declaradamente um laudo justificando alguma alteração em seu desenvolvimento, mas a todos aqueles/aquelas que não se ajustam aos que os demais se conformam.

Com isso, são reveladas as lacunas nas práticas educacionais convencionais, que muitas vezes não conseguem atender adequadamente às suas necessidades individuais, resultando em marginalização e em desvalorização de suas identidades culturais. Portanto, esta pesquisa se propõe a conduzir uma reflexão para mobilizar certezas, provocando fissuras

e oferecendo uma abordagem inovadora e contextualizada que valorize a diversidade e promova a inserção. Conforme assevera Morin (2005, p. 18):

> A espessura das evidências foi destruída, a tranquilidade das ignorâncias foi abalada, as alternativas ordinárias perderam seu caráter absoluto, outras alternativas se desenham. (Morin, 2005, p. 18)

Os/as estudantes experimentam um sentimento de fracasso, muitas vezes alheio às suas projeções. Não se alcança o que foi pensado e, ainda menos, o seu projeto pessoal. Conforme Perrenoud, 2000 o fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura escolar definida que nunca é reflexo das desigualdades de conhecimentos e de competências, amplia e sobrepõem-se em hierarquias de excelência a serviço de decisões externas.

Já estive nas salas de aula regular como professora alfabetizadora e, atualmente, estou como professora do AEE, que se trata de uma política da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/MG, em que estudantes com deficiência física, auditiva, visual, múltiplas, transtorno do espectro autista e altas habilidades são atendidos/as semanalmente para terem a acessibilidade em salas de aula regulares ampliadas. Nestes lugares, deparo-me com muitos casos de sucesso ou não no que tange a inserção desses estudantes no ensino regular.

Essa situação da escola não conseguir cumprir a sua função sempre me inquietou, pois como educadora, me enxergava participando de uma história de fracasso, sendo conivente com um não fazer que repercutia fortemente na vida de muitas pessoas.

Diante disso, Freire (1996) destaca que, ao lidar com realidades marcadas pela negação de direitos, é essencial que os indivíduos atuem ativamente na transformação social, enxergando o futuro como um espaço de possibilidades e mudanças. Um dos saberes fundamentais para quem se aproxima de realidades marcadas pela negação de direitos é tornar-se uma presença ativa, capaz de modificar, de conviver e de transformar o contexto. O futuro, assim, não deve ser visto como uma situação inevitável, mas como uma história em construção, repleta de possibilidades.

O mundo não é, mas está sendo como professores/as que presenciam essa situação de insucesso e não se mobilizam para agir de modo disruptivo, não estão exercendo a subjetividade curiosa, inteligente, que se enxerga não como quem constata o que ocorre, mas também ocupa o lugar de quem intervém como sujeito de ocorrências.

Desse modo, a execução desta pesquisa é importante por me posicionar como um sujeito histórico que experimento, não para me adaptar, mas para mudar. Constatando, tenho o embasamento para repensar no meu fazer, que é uma tarefa complexa e geradora de novos saberes. Um primeiro investimento seria a aposta de que a integração das Metodologias Ativas, das perspectivas sociointeracionistas e da abordagem da Pedagogia Pós-Método ancorarão práticas decoloniais. Ter-se-ia uma oportunidade única de repensar as práticas pedagógicas tradicionais e de reconstruir um ambiente de aprendizagem inclusivo e emancipatório, que, consequentemente, reverbera como aprendizagens reais na sala de aula.

Além disso, a pesquisa busca desvelar os efeitos dessas estratégias pedagógicas nas funções mentais superiores dos/as estudantes, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a centralidade do/a estudante e a emergência de aprendizagem significativa.

Assim, Rogers (1985) recomenda mudar o foco do ensino para facilitar a aprendizagem, ou seja, não se preocupar tanto com as coisas que o/a estudante deve aprender ou com aquilo que vai se ensinando, mas sim com o como, porque e quando aprendem os/as estudantes, como se vive e se sente a aprendizagem, e quais as suas consequências sobre a sua vida.

Dessa forma, um sistema baseado no ensino centrado no/a estudante, em uma abordagem não-diretiva. Rogers fala de aprendizagem como algo experiencial, que ocorre na experiência vivenciada, envolvendo emoções. A essa aprendizagem, o autor dá o nome de aprendizagem significativa, pois é autoiniciada e avaliada pelo aprendiz, sendo a significação sua essência. Ele a diferencia da aprendizagem teórica, em que o aprendiz é instruído a fazer ou a assimilar algo sem maior compreensão (Rogers, 1972).

Essa pesquisa reside ainda na expectativa de que momentos reflexivos gerem ações críticas e nos apontem caminhos para mobilizar estruturas eurocêntricas que historicamente marginalizaram certas culturas e identidades. Ao se pensar na supremacia do branco, do hétero, do sem deficiência, do rico e do homem, há o grupo que está subjugado, a saber, o negro/a, o/Algbti+, a pessoa com deficiência, o/a pobre, a mulher. A abordagem decolonial e a valorização das identidades culturais dos/as estudantes conferem à pesquisa um caráter reflexivo, permitindo que os/as estudantes se vejam como protagonistas de sua própria aprendizagem e se sintam representados no ambiente educacional.

Além disso, esse estudo pretende desencadear momentos de reflexões para os/as educadores/as, gestores/as e formuladores/as de políticas públicas educacionais, contribuindo para a promoção de uma educação mais inclusiva, mais justa e que respeite a diversidade.

Portanto, a realização desta pesquisa não apenas aborda uma lacuna crítica na educação inclusiva, mas oferece uma perspectiva reflexiva que pode afetar a qualidade do serviço oferecido nas escolas. Seu impacto potencial espera-se ser a mobilização de certezas, diminuindo a espessura das evidências; a recriação de estratégias, incomodando a todos em suas ignorâncias e o presente exercício de colocar-se no lugar do outro, almejando compreender as agruras ou as vicissitudes pelas quais passam, criando novos jeitos de ser e estar. Justifica-se pela lei brasileira de inclusão (Lei nº 13146/15), pelas competências gerais da BNCC (2- pensamento científico, crítico e criativo; 8- autoconhecimento e autocuidado; 9- Empatia e Cooperação; 10- Responsabilidade e Cidadania). Além disso, justifica-se pelos objetivos de desenvolvimento sustentável (OS) da Organização das Nações Unidas (ONU)- 4. Educação de Qualidade) dentre outros.

Isso significa dizer, conforme nos assevera Freire (1994), que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer a nossa história de um passado colonizado, não nos determina, abre possibilidades, inclusive de decolonizar as nossas ações por meio de práticas que promovam o exercício crítico, a emancipação e autonomia. Novamente retomando a linha mestra de nossas reflexões...ver, desver para ver novamente com outra perspectiva.

3 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A motivação desta pesquisa reside na observação ao longo de minha jornada profissional e testemunho de uma persistente história de insucesso educacional vivenciada por alguns/algumas estudantes. Especialmente no tocante à inabilidade do/da docente em compreender a especificidade daquele sujeito diante das possibilidades de aprendizagem. Essa junção de contextos que se diferem e se complementam, desencadeia uma profunda

inquietação e me implica, frontalmente, no exercício de pesquisar e propor alternativas que modifiquem e que promovam uma trajetória com êxito aos/a professores/as e aos estudantes.

Tendo, contudo, uma consideração imponderável a ser feita no tocante às condições em que essas ações podem ter ocorrido. Presumo que com uma dose grande de um desejo que o objetivo educacional seja cumprido, mas com uma alta probabilidade de se equivocar no processo. Não é a nossa intenção apontar erros, mesmo porque isso se daria com a minha participação e, sendo assim, sei que também tentei fazer empenhando o meu melhor esforço para que tudo desse certo. É ponderando que só erra quem arrisca a tentar e o meu reconhecimento a todos esses/essas professores/as que ousaram fazer o seu melhor, destarte as condições que tinham no momento.

Duvidar das certezas, ter o sentido da desconfiança, a abertura a dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas e senhor das verdades pode indicar caminhos. E assim, seguimos acreditando que repensar as práticas vigentes e questionar tendo em vista o parâmetro do desempenho de cada estudante, pode ser a bússola que indica o caminho para promover práticas decoloniais em espaços marcados por práticas arraigadas e pouco oxigenadas.

Desse modo, o objetivo deste trabalho centra-se em investigar algumas práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental, com foco em como as abordagens decoloniais podem ser integradas de forma eficaz para melhorar a experiência educacional de estudantes de contextos diversos. Expondo-os de um modo mais explícito a seguir.

4 - OBJETIVO

4.1 Objetivo GERAL

Em linhas gerais, esta pesquisa tem por objetivo analisar como os conceitos de desaprender e desver podem ser operacionalizados em práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, com foco na desconstrução de perspectivas coloniais e na promoção de ambientes educacionais inclusivos atentos às diversidades culturais, sociais e cognitivas dos/as estudantes.

4.2 Objetivos ESPECÍFICOS

Como desdobramentos do objetivo geral, pretendo:

1. Investigar estratégias pedagógicas que otimizam o desenvolvimento dos/as estudantes sob a égide das perspectivas sociointeracionistas;
2. Identificar práticas decoloniais a partir do viés da promoção de aprendizagens realizadas pelos/as professores/as de modo intuitivo ou não;
3. Analisar os desdobramentos de práticas docentes decoloniais que representem rasuras nas ações realizadas e que almejam contemplar a todos em suas especificidades.

A seguir, apresento a organização do iniciando com a revisão bibliográfica que menciono atores que tratam sobre a aprendizagem, sobre a pedagogia Pós Método, sobre as Metodologias ativas, sobre o sociointeracionismo e estabeleço conexões com práticas inclusivas e emancipatórias.

CAPÍTULO 01 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista os objetivos elencados acima, segue-se ao embasamento teórico que fundamenta esta pesquisa, que refina os nossos ouvidos para a escuta atenta dos/as profissionais participantes dessa investigação e que desperta os nossos olhos para desver e rever a educação.

Para explanar a temática, fez-se necessário recorrer ao que se considera uma aprendizagem significativa, pois tem-se como objetivo identificar e refletir sobre as diretrizes pedagógicas e estratégicas que promovam o engajamento do/a estudante no seu processo de aprendizagem, promovendo com essas ações rasuras e espaços mais decolonizados.

Como seria possível almejar essa participação se não fosse algo atrativo, que o/a convidasse a estar junto/a? Logo, percebe-se a aprendizagem significativa como uma das estratégias que proporciona o convite ao/à estudante ao desenvolvimento de sua melhor performance cognitiva, interpessoal e social. Para tal, segue a partir da visão de Carl Rogers e demais teóricos para a compreensão dos fundamentos da aprendizagem.

Os subtítulos trazem uma referência teórica com analogias e com reflexões que dialogam diretamente com as teorias.

1.1- Aprendizagem significativa segundo Carl Rogers

Encontrar significado no que se faz é uma das estratégias apontadas pelo psicólogo da vertente humanista, que desenvolveu a abordagem da Terapia Centrada na Pessoa, chamado Carl Rogers, 2009. A ele também pode-se atribuir conceitos que influenciaram na área educacional, partindo de uma aprendizagem significativa, tendo Ausubel e Novak como precursores, e ainda não diretiva para todos/as os/as estudantes. Por essa razão, a sua contribuição será fundamental para a discussão dessa tese.

Segundo Rogers (1987), “(...) O homem se instrui a partir do momento em que aprendeu como aprender, como se adaptar à mudança, constatando que nenhum conhecimento é garantido, mas apenas o processo de procurar as informações fornece base para essa conquista” (Rogers, 1987, p. 324).

Assim, preconiza alterar o foco do ensino para a facilitação da aprendizagem, recaindo a atenção para como, porque e quando aprendem os estudantes, como se vive e se sente a aprendizagem, e quais as suas consequências sobre a vida.

Desse modo, um sistema baseado no ensino centrado no/a estudante, com uma orientação não diretiva, é o que Rogers considera como uma aprendizagem sendo algo experiencial, que ocorre na experiência vivenciada, envolvendo emoções. A essa aprendizagem, o autor denomina como significativa, pois é autoiniciada, avaliada pelo/a aprendiz e sua essência é a significação. Ela difere de outros modos de aprendizagem em que o aprendiz é instruído a fazer ou assimilar algo sem maior envolvimento. O/A professor/a orienta o/a estudante a se organizar, visando facilitar o percurso acadêmico e facilitar os meios de busca do conhecimento.

Ao se arvorar a esse propósito, o/a professor/a atua como um/a ser facilitador/a da aprendizagem, estimulando a liberdade para a curiosidade do/da estudante, permitindo que este se encaminhe para novas direções pautadas pelos seus próprios interesses e questionamentos. Espera-se ainda que o/a professor/a tenha apreço, aceitação e confiança com relação ao/à estudante e suas opiniões e seus sentimentos, que exerça a compreensão empática, significando se colocar na posição do/a estudante para compreender suas reações frente aquilo que é apresentado, tendo uma atitude honesta ao aceitar a destituição de seu papel de regente da aula para coadjuvante dos processos desencadeados a partir de sua ação nos/as estudantes.

Para alcançar essa postura, Rogers (1985) elenca algumas condutas para o/a professor/a coerente com o que se almeja ofertar para uma aprendizagem significativa: 1- trabalhar problemas significativos para os/as estudantes, 2- oferecer recursos necessários para resolvê-los, 3- propor contratos para que sejam estabelecidas metas e o caminho a ser percorrido seja orientado, 4- as dúvidas sejam solucionadas, 5- incentivo à interação entre pares, 6- envolvimento com os problemas locais, 7- à atividade de pesquisa, orientando sobre métodos e técnicas de investigação, 8- utilização de autoavaliação como um recurso para tornar uma aprendizagem autoiniciada e responsável.

A partir do desenvolvimento de uma estratégia que convide o/a estudante a engajar-se no processo educacional, segue para a formulação de uma condição que o estimule a se

interessar pelo que é proposto. Pensa-se no que e como a dinâmica educacional aumentará as suas chances de sucesso no percurso educacional.

Para isso, a metodologia que se aproxima como a forma mais eficaz parece ser a que posiciona o/a estudante para o protagonismo de sua aprendizagem, que o faça sentir-se parte do processo, efetivamente atuante na construção de seu conhecimento. Sendo assim, seguimos nos apropriando de teóricos basilares para se pensar desenvolvimento humano nesta perspectiva, ponderando que, por mais eficaz que possa nos parecer uma estratégia de ensino, sem a consciência do inacabamento, da condição de aprendizes com o seu próprio ritmo e seu próprio desenvolvimento, não avançaremos na discussão que propomos pautada em um ensino bom para todos.

Carl Rogers, psicólogo com o conceito de aprendizagem significativa, inspira este estudo a partir de convicções sobre a produção de sentidos na aprendizagem. Seguimos, estendendo o convite a Vygotsky, psicólogo que se embasa e avança ao nos conduzir por discussões referente ao meio social e a preponderância que o meio assume ao instigá-lo nas interações. Além disso, conclui-se com os ensinamentos do Patrono da Educação que se faz presente em todas as sessões dessa tese, uma vez que representa, além de uma inspiração para se pensar diferente, um convite a questionar as nossas próprias certezas e a duvidar do que se faz para se assumir como seres de verdades provisórias, pontuais e contextuais. Venha conosco, Paulo Reglus Freire para pensar em práticas mais inclusivas, mais respeitosas e mais disruptivas.

1.2 Lev Vygotsky: a interação com o meio social

Nascido em Orsha, Bielorrússia (1896), o psicólogo Lev Semionovitch Vygotsky também pode ser considerado um pensador interacionista e construtivista. De acordo com suas ideias, a produção do conhecimento humano e da linguagem se realiza por meio da interação com o meio social e o meio físico. Seus trabalhos concentram-se em temas relacionados ao desenvolvimento psicológico, à linguagem, ao pensamento e à aprendizagem. Esse intelectual destaca que, para compreender a relação entre o pensamento e a palavra, é

imprescindível que se reconheça as conexões entre esses dois fatores e, devido a isso, critica a maneira isolacionista pela qual eram tratados os processos inerentes a eles.

Nesse sentido, o autor desenvolve a ideia de pensamento verbal como um fenômeno contínuo e dialético, a qual confere ao ser humano a capacidade de se organizar no mundo em que vive como ser histórico e social. Com isso, consegue-se observar a evolução do significado das palavras e do funcionamento do pensamento, os quais se modificam, constantemente, em uma relação processual e interdependente do pensamento e da palavra.
Suas contribuições para os estudos sobre a aprendizagem abrangem ainda a Teoria Sócio-Histórica, segundo a qual a aprendizagem é um processo dinâmico, inerente ao sujeito e, indiscutivelmente, interpessoal, isto é, entre sujeitos. É importante destacar que suas concepções encontraram resistência em relação às práticas de ensino existentes na época em que o teórico viveu. Um exemplo é a abordagem behaviorista. Em busca de uma objetividade semelhante àquela presente nas teorias das ciências naturais, o behaviorismo, teoria psicológica originada da visão empirista, indicava que o aprendizado ocorre em função do "treino ou da experiência" (estímulo – resposta), o que distancia a relação complementar entre o indivíduo e o conhecimento (Neves; Damiani, 2006, p. 2).

Trata-se de uma abordagem teórica que identifica o/a estudante como um ser passivo no processo de aprendizagem, cabendo a ele/ela apenas receber o conteúdo que o/a professor/a prepara. Nesse contexto, seguindo a corrente empirista, os processos de ensino e de aprendizagem têm como protagonista o/a professor/a. Este/a, como detentor/a do conhecimento, possui as funções de selecionar, de categorizar e de organizar o conteúdo e, sobretudo, de repassá-lo aos/às estudantes. Por isso, essa estrutura educativa, expressiva nos séculos XIX e XX e que se encontra frequentemente no ensino brasileiro atual, não considerava outros tipos de interação que existiam dentro e fora do ambiente escolar. Assim, a memorização era uma das estratégias mais utilizadas, mesmo que não estivesse relacionada a concepções lógicas ou significativas para o estudante. A compreensão da memória estava voltada à relação "associacionista/empirista, em que fatos são armazenados por associação e, quando necessário, recuperados" (Neves; Damiani, 2006, p. 3). Com isso, foi-se difundindo que o conhecimento é externo ao sujeito, por isso a figura do/a professor/a é central, uma vez que é ele/ela o agente ativo no processo, que determina e que aponta o que o/a estudante deve fazer.

Apesar de práticas docentes que posicionam o/a professor/a no centro do percurso educativo do/a estudante continuarem presentes nos sistemas educacionais brasileiros, outras abordagens teóricas ou metodologias de ensino, baseadas na centralidade do estudante na aprendizagem, como o sociointeracionismo de Vygotsky e as metodologias ativas , as quais têm contribuído para a ressignificação das práticas pedagógicas e, por conseguinte, fortalecido a atuação do estudante na construção do seu próprio conhecimento. Nessa visão interacionista, compreende-se que o/a professor/a, além de ser o mediador de interações, é o agente mediador entre o/a estudante e o conhecimento.

Esse trabalho de mediação se estabelece pelo dialogismo entre eles. Dering (2019, p. 206-207) compreende que o ato de mediar é "uma ação dialógica de construção de saberes e não um momento de exposição apenas, como ditava o ensino tradicional". Para o pesquisador, o diálogo entre professor/a e estudante vai além do estímulo que visa a induzir o/a estudante/a a responder corretamente à questão levantada pelo/a professor/a; em princípio, o estímulo dialógico é baseado na ideia de indução como instrumento para "problematizar saberes" (Dering, 2019, p. 206-207). Essa concepção se relaciona com o sociointeracionismo na medida em que confirma o papel central do aluno na interação dele com o objeto de estudo e com o meio social, uma vez que as problematizações são subjetivas e inerentes ao conjunto de experiências de cada estudante. Segundo Parreiras (2019), o sociointeracionismo de Vygotsky preceitua que a interação com o meio social é um dos pilares para formação do conhecimento. Isso ocorre por meio da linguagem como dispositivo cultural.

Assim, a linguagem atua como "instrumento psicológico para apoiar, organizar, modelar pensamentos e ações, assim como instrumento cultural para as interações em sociedade" (Parreiras, 2019, p. 140). Além disso, Parreiras 2019, compreende que Vygotsky trabalhou a concepção de cognição como um exercício interno de interação. Essa atividade é constituída por intermédio das interações com o meio, ou seja, do exterior para o interior. Dessa forma, o indivíduo internaliza os estímulos recebidos do meio e os converte em aprendizagem. Tal concepção ficou conhecida como "interacionismo social". Mais uma vez, destaca-se, com base na ideia de interacionismo social, a interação como condição sine qua non para que o ensino e a aprendizagem ocorram efetivamente. Essa conexão do sujeito com o meio social é mediada pela linguagem. Esta, por sua vez, é uma forma de ação indispensável para a elaboração do conhecimento.

Sobre essa importância da linguagem na teoria vygotskyana, Parreiras (2019, p. 141) observa que o fundamento básico de sua teoria é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis, na mente; e não em localizações anatômicas fixas no cérebro. Desse modo, a relação do sujeito com as interações que ele tece com o meio são marcas estruturantes da teoria de Vygotsky.

Nesse sentido, pode-se compreender que o desenvolvimento da linguagem é um dos resultados que a interação proporciona. Reconhece-se, ainda, que ambas, a linguagem e a interação, constroem-se simultaneamente ao longo das relações interpessoais. Esse desenvolvimento, conforme a visão vygotskyana, é marcante desde a tenra idade do ser humano e se estende ao longo do seu crescimento, não por questões biológicas; mas, sim, pelas inferências históricas e sociais que o homem estabeleceu/estabelece com os elementos envolvidos na sua história de vida e com seus interesses de formação (Araújo; Vieira; Cavalcante, 2009). É por meio da interação com o outro que a criança vai conhecendo novos signos que lhes são externos ao intelecto, dando sentido às palavras por meio de perguntas que faz ao adulto e do contato com suportes textuais, passando a adquirir habilidades linguísticas superiores quando comparada sua estrutura mental com a dos animais. (Araújo, Vieira; Cavalcante, 2009, p. 5-6).

Por essa razão, não é sem propósito que Vygotsky (2005) orienta que para compreender os discursos do outro, precisa-se conhecer o pensamento e a motivação que há por trás de determinado discurso. Com isso, entende-se que essa proposição amplia a ideia de comunicação interpessoal, elimina a superficialidade comunicativa e corrobora o limite estreito que a linguagem pode estabelecer entre os sujeitos para que consigam concretizar relações de aprendizagem uns com os outros e, consequentemente, adquirir o conhecimento.

Desse modo, o sociointeracionismo de Vygotsky aponta, ainda, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com um relevante estágio para a retenção do conhecimento no sujeito. De acordo com o teórico, o sujeito se desenvolve por meio de duas etapas básicas, são elas: "nível de desenvolvimento real" e o "nível de desenvolvimento potencial" (Vygotsky, 1984).

Nas próprias palavras do estudioso, a ZDP constitui-se como: a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de

problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1984, p. 97).

Com isso, além da interação ocorrer entre estudante-professor/a, pode também se valer pela reação estudante-estudante, observando-se a ideia de "par mais competente" difundida por Vygotsky. A concepção comumente difundida sobre a zona de desenvolvimento proximal pressupõe uma interação em uma tarefa entre uma pessoa mais competente e uma pessoa menos competente, de forma que a pessoa menos competente se torne autonomamente proficiente naquilo que de início era uma tarefa realizada conjuntamente. (Chaiklin, 2011, p. 661).

Em uma sala de aula, o/a professor/a é, geralmente, o par mais competente. Cabe ao/à docente mediar de modo coletivo as interações necessárias para que ele/ela atinja determinado resultado em parceria com seus/suas estudantes. Essa relação por pares também pode ocorrer entre os próprios/próprias estudantes, quando aqueles/as que apresentarem melhor desempenho no conteúdo passarem a ajudar os/as colegas com dificuldades de compressão. Sobretudo nesse caso, a linguagem é fundamental para o sucesso destes. Possivelmente, isso se justifica pelo fato de a linguagem entre eles/elas ser mais "próxima" em relação à linguagem empregada pelo/a profissional da educação em situações formais de ensino.

Os pontos marcantes da teoria de Vygotsky — interação com o meio, linguagem como mediadora de interações e a aprendizagem por pares corroboram para uma aprendizagem real, em que os/as estudantes assumem o protagonismo de seu processo de aprender. O/A professor/a trabalha como mediador/a de interações e suas práticas são paralelas aos interesses de aprendizagem dos estudantes.

Em suma, acreditamos que as vertentes teóricas de Rogers, Piaget, de Vygotsky e as correntes behavioristas (focadas no estímulo-resposta) não são concorrentes; mas que podem se complementar de acordo com as necessidades do ambiente laboral em que o/a professor/a está inserido/a. Isso posto, aborda-se a a concepção de aprendizagem do Patrono da Educação, Paulo Freire.

1.3- Paulo Freire e o conhecimento prévio do/da estudante

Os trabalhos do professor e Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire abordam a responsabilidade que o/a educador/a precisa desenvolver com prelação ao conhecimento prévio e à valorização do senso autônomo do/da estudante. Desse modo, a emancipação do indivíduo na obra de Freire é, segundo Poli (2008), uma condição que se concretiza por meio da educação, impreterivelmente. O aprendiz, na visão de Freire, é um ser pensante "que significa, com as armas que tem, a experiência vivida. E é dessa significação que se extraem os conteúdos libertadores para a práxis pedagógica" (Poli, 2008, p. 41).

Iniciar a escrita que justifica a presença de Freire nessa pesquisa, não pode prescindir de descrever como a sua vida, marca a história como a corporeificação de seu próprio exemplo. Nascido em 1921, pernambucano, vivenciou os reflexos da crise econômica de 1929, passando por momentos de pobreza e de fome. Conseguiu estudar por conta dos esforços de sua mãe, que conseguiu uma bolsa de estudos. Cursou graduação em direito, mas não exerceu advocacia (Gadotti, 1996; Souza, 2001). Em 1947, esteve junto com adultos nas Zonas dos Mocambos e, juntamente com as professoras, elaborou críticas aos métodos da época que retratavam conteúdos em cartilhas infantilizadas que não valorizavam os saberes resultantes das experiências desses indivíduos. Já pensava ser indispensável um ensino a partir do contexto e da realidade dos estudantes. Um pensamento disruptivo, criativo e inovador para a época. Defendeu a necessidade de uma educação de adultos fundamentada na consciência da realidade por parte dos alfabetizandos, no conhecimento de si e da realidade que os incomoda e combateu a ideia da educação restrita ao ato mecanizado de conhecer e de identificar letras, palavras e frases sem relação com o tempo e a vivência de cada um.

Em 1960 funda o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife. A prática que se almejava buscar, pautou em implementar a junção da intelectualidade da população na produção de seu próprio conhecimento. (Saviani, 2007.p.316). O sucesso desse trabalho juntamente com a alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias, tornou-se peça publicitária da secretaria de educação e impressionou profundamente a opinião pública. Na cidade Angicos em 1963 "40 horas de Angicos"

O trabalho de Freire, como consequência de seu esforço, alcançou projeção nacional, levando-o ao cargo de coordenador do Plano Nacional de Alfabetização, criado entre 1963 e 1964 (Beisiegel, 2010; Saviani, 2007).

Em um cenário antidemocrático no vigente regime militar que se instalava no Brasil, a deflagração do golpe militar em 1964, Freire consegue tornar-se referência entre os movimentos envolvidos na prática da educação popular pela simplicidade e pela coerência entre as práticas cotidianas, as perspectivas teóricas e a defesa sempre constante e presente da necessidade da conscientização das camadas populares. Na sequência, seu trabalho é interrompido e reprimido, o que culminou em críticas que o consideravam subversivo, assim o conduziram à perseguição e ao exílio.

Durante esse período, dada a sua persistência traduzida em ato político, em que acreditava que precisaria alfabetizar conscientizando, exilado, se dedica à redação do livro Pedagogia do Oprimido. Referência importante para toda a discussão empreendida.

Isso posto, entendemos que a "experiência vivida" é um dos possíveis pontos de partida para o professor mediar as interações em sala de aula. Freire não se furtou a esse compromisso. Perseguido e exilado, conscientizava e gritava por esperança, por direitos, por consciência e por ações. Nota-se que o reconhecimento dessa experiência, a qual faz parte do conhecimento prévio do/a estudante, pode ser trabalhado em paralelo com a promoção da autonomia discente, outro valor defendido por Paulo Freire.

De acordo com o teórico, o respeito à autonomia do estudante, seja ele criança, jovem ou adulto, deve se igualar ao respeito do professor por ele mesmo (Freire, 2017). Essa postura viria da ciência de que os sujeitos são seres inacabados, em processo de autoconstrução constante, o que contribui para repensar as relações estritamente hierárquicas entre professor/professora e estudante.

Para Freire, o saber que homens e mulheres trazem foi construído no seu cotidiano, nas relações, nas histórias de vidas, nos experimentos pelos quais passaram e até pelas narrativas de seus familiares. A sua identidade cultural constitui-se, assim, no primeiro passo para chegar à escola e ali permanecer sentindo-se em um espaço de pertencimento, pois se reconhece como cidadão de direitos. (Carril; Natári; Zoccal, 2017, 74).

Compreendemos que a identidade cultural do/da estudante é marcante para o sucesso da aprendizagem. Quando o/a profissional da educação consegue ser sensível às marcas dessa identidade, pode-se esperar que o conhecimento prévio do/da aprendiz seja empregado de fato nas práticas pedagógicas. Para o/a professor/professora, apesar de todas as dificuldades que encontra no seu exercício, identificar essa bagagem de conhecimento é reconhecer-se como

um profissional em constante formação e, portanto, apto à aprendizagem no mesmo momento em que ensina. Além de ser uma prática possível de ser exercida em sala de aula, é, inclusive, um preceito ético para a formação integral do/ cidadão/ã inserido/a no sistema escolar.

Com base na leitura de Freire (2017), o/a cidadão/ã ético/ética se forma pela consciência desse inacabamento, pois reconhece-se como um/uma aprendiz em todos os aspectos da vida humana. A preocupação com a autonomia e com a dignidade individual, para Freire (2017, p. 58), "é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Freire (2017) adverte que o/a docente que se afasta dessas preocupações não possui os principais pilares éticos que sustentam a existência humana, entre eles: a curiosidade e a liberdade de linguagem, logo, diante dessa afirmação, o sistema de aprendizagem focado na atuação ativa do/a professor/a e do/a observador/a passiva do estudante desfavorece o desenvolvimento completo do sujeito. Ademais, o teórico adverte que a negligência da ética, em momento algum, pode ser caracterizada como "virtude", pois é, em verdade, a "ruptura com a decência" (Freire, 2017, p. 59)

Seus estudos nos inspiram a pensar o conceito de práxis na educação como ações nas quais não podemos prescindir da reflexão e a serviço da libertação, alicerçada na criatividade, no diálogo, na reflexão, na conscientização e em ações dos homens sobre a realidade, visando a sua transformação. Ou seja, a intenção dessa pesquisa é endossada por Freire a partir do ponto em que contribui para a reflexão sobre o vínculo entre práxis e educação e se estende para o repensar em exercício, recriando-se no fazer professor/professora.

Nesse sentido, ao apontarmos a relevância que a nossa práxis assume nessa investigação, faz-se necessário exemplifica-la como Freire a preconiza: constitui um ato de caráter político, via possível de conscientização dos homens e mulheres e, orientadora de ações sobre o mundo real com vistas a transformação da realidade e à produção de história.

1.4 (De) colonialismo: Desver para poder aprender, rever e despensar

Um exercício que a nossa história nos (im)põem se quiser assumir o protagonismo desta subseção.

A educação enfrenta desafios diversos que comprometem seu valor em diferentes níveis, modalidades e contextos. Diante disso, adotar uma hipótese explicativa para essa

desvalorização pode ser um caminho para compreender e para reverter essa realidade. Nesse sentido, é fundamental discorrer sobre alguns aspectos constituintes da sociedade e sobre seus fatores intervenientes.

Historicamente, a sociedade consolidou um padrão hegemônico europeu, sustentado pela força e pela aculturação, que persiste apesar das resistências contra hegemônicas emergentes. Esses, destacam-se através de pensamentos e ações decoloniais, a partir do século XVI como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu. Constatam-se ainda frágeis, mas conspícuos.

Para compreensão dos momentos de constituição a partir da força que grassou e da consequente resistência, segue-se uma breve imersão ao que se considera como colonialidade. Esse conceito é constitutivo da modernidade e não derivado da mesma. Segundo Mignolo (2008) não há modernidade sem colonialidade, o que reitera o desafio ainda maior a ser envidado como possibilidade de resistência e de desmantelamento de uma ordem obscura e fonte de pensamentos preconceituosos, relações assimétricas e opressivas, que tem agido, desde a construção da modernidade sob o prisma europeu, estigmatizando diferenças e utilizando-se desse pressuposto para a inferiorização e para a subalternização de povos e de culturas. Uma alusão à uma lógica que busca a formação de um pensamento unilateral.

Nesse sentido, segundo Dering (2021, p.22)

> a modernidade, diferente do que se apregoa, mostra seu lado exploratório, pois se utiliza do controle e dominação de vozes, corpos e sujeitos como forma natural de autenticar a evolução proposta. Isto é, dentro da proposta de modernidade/colonialidade, encontramos visões distorcidas/manipuladas do outro e também a mobilização de que para se desenvolver é preciso pressupor que sempre alguém será superior ao outro. Trata-se, assim, de um projeto que busca articular e propor hierarquias para sustentar sua predileção. (Dering, 2021, p. 22)

Adentrando um pouco mais, por se forjar no campo da enunciação, tal fenômeno tcriaria, em relação aos povos e às culturas, subjetividades colonizadas epistemologicamente. Ao qual Mignolo (2008, p.288) rebate dizendo da urgência da instauração de uma desobediência civil e epistêmica, desvencilhada das amarras políticas eurocêntricas.

> Desobediência epistêmica trata-se de uma medida, sem a qual permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases (Mignolo, 2008, p. 288)

A colonialidade, consoante às ideias de Mignolo (2008) é o lado mais obscuro da modernidade ocidental, uma matriz de poder que surgiu entre o Renascimento e o Iluminismo durante a colonização das Américas e que, está culminando com o neoliberalismo capitalista dos tempos atuais. Esse termo foi cunhado por Aníbal Quijano e acompanha o desenrolar da modernidade, tanto por suas conquistas quanto por seus crimes Através da retórica da modernidade, práticas econômicas manipulam vidas humanas, o conhecimento e uma suposta supremacia justifica o racismo e a inferioridade de seres, que vem desde muito tempo sendo considerados naturalmente dispensáveis.

Seria possível desnudar a condição da modernidade (europeia) enquanto modo de vida social, como uma alternativa de ser/ estar/habitar o mundo, e não como a única possibilidade. Mas essa proposta de reconstrução, vista como escolha e não como imposição, não se consolida pois, ao se pensar nessa nova configuração, inevitavelmente nos deparamos com visões rotuladas, estereotipadas, hierarquizadas e perceptíveis, pela relação de força, por meio de uma narração na qual não se considerará outro ponto de vista a não ser o seu (europeu): aí se manifesta a matriz colonial – uma autolegitimação que indicará quais os caminhos para salvar a humanidade. Com fins de ampliar a compreensão dos conceitos discutidos, Torres salienta que o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e

sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

Outro conceito central, introduzido por Mignolo, é a diferença colonial, entendida como pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos "outros" em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta.

A colonialidade, consoante às ideias de Mignolo (2008) é o lado mais obscuro da modernidade ocidental, uma matriz de poder que surgiu entre o Renascimento e o Iluminismo durante a colonização das Américas e que, está culminando com o neoliberalismo capitalista dos tempos atuais. Esse termo foi cunhado por Aníbal Quijano e acompanha o desenrolar da modernidade, tanto por suas conquistas quanto por seus crimes Através da retórica da modernidade, das práticas econômicas que manipulam as vidas humanas, do conhecimento e de uma suposta supremacia que justifica o racismo e a inferioridade de seres e que vem desde muito tempo sendo considerados naturalmente dispensáveis.

Seria possível desnudar a condição da modernidade (europeia) enquanto modo de vida social, como uma alternativa de ser/ estar/habitar o mundo, e não como a única possibilidade. Mas essa proposta de reconstrução, vista como escolha e não como imposição, não se consolida, pois, ao se pensar nessa nova configuração, inevitavelmente nos deparamos com visões rotuladas, estereotipadas, hierarquizadas e perceptíveis, pela relação de força, por meio de uma narração em que não se considerará outro ponto de vista a não ser o seu (europeu): aí se manifesta a matriz colonial – uma autolegitimação que indicará quais os caminhos para salvar a humanidade. A fim de ampliar a compreensão dos conceitos discutidos, Torres salienta que o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a

autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respira-se a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

Outro conceito central, introduzido por Mignolo, é a diferença colonial que entendida como pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos "outros" em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta.

Amadurecendo esse pensamento, Walsh (2005) considera também a questão do "posicionamento crítico de fronteira" na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira.

O pensamento de fronteira significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. Essa inclusive é a nossa proposta com esse estudo, que encontra em Walsh o respaldo necessário. Ela ainda considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador,

permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica.

Urge pensar em alternativas decoloniais: processos que possibilitem a desconstrução de uma verdade única sobre a história do mundo; portanto, trazendo outras histórias múltiplas, invisibilizadas e/ou apagadas pelo metarrelato europeu sobre a história; descortinando outros pontos de vista e, sobretudo, desinvisibilizando a lógica colonial fundante da narrativa única do mundo e de sua ação enquanto formadora de "pensamentos únicos", problematizando os modos hegemônicos de pensar o social, o político, o econômico e o cultural, buscando demonstrar a inegável parcialidade que fundamenta tais concepções, inelutavelmente delineadas desde o ponto de vista ocidental/europeu branco, masculino, cristão e heterossexual. Em especial, no tocante ao poder colonizador em cinco domínios elencados por Mignolo (2008), a saber: controle da economia, da autoridade, da natureza, do gênero e da sexualidade, controle da subjetividade e do conhecimento.

Corroborando o exposto, Walsh (2007, p.9) afirma que a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, ou seja, ao problema da" ciência" em si; isto é, a maneira por meio da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e à manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores. (Walsh, 2007, p. 9)

Aqui, faz-se necessário discutir um pouco mais sobre os conceitos de interculturalidade crítica e sua incidência no campo educacional e a pedagogia decolonial.

Para Catherine Walsh, a interculturalidade representa:

> - Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
> - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
> - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
> - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
> - Uma meta a alcançar. (Walsh, 2001, p. 10-11)

Reitera ainda que o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (Walsh, 2005, p. 25)

A interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, projeto cultural, projeto educacional, projeto político, projeto ético e projeto epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, ele também denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo.

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo amalgamado em uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir conhecimento, a compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa deslindar o que se tem e direcionar-se para a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, em uma relação tensa, crítica e mais igualitária.

Segundo a autora, no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à inclusão bem intencionada de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização, pois mais do que refletir a história, deve se ter consciência do impositivo que significa aprender como fomento para se fazer história.

Para Walsh (2011), a que se problematizar políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) à medida que vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Na contramão dessa concepção meramente inclusiva, Walsh (2007) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como forma da pedagogia decolonial:

> A interculturalidade crítica (...) é uma construção a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (Walsh, 2007, p. 8)

Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, de enfrentar e de transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder.

Assim afirma Walsh (2007, p. 9): "assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial alentado a excluir as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade".

Portanto, a autora elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, portanto, não somente denunciativa - em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

Walsh afirma que essa perspectiva ainda está em processo de construção, tanto do ponto de vista teórico quanto da construção de práticas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos. A autora cita como inspiração e como referência para o seu

desenvolvimento as formulações e as práticas educacionais de Paulo Freire, além das teorizações de Frantz Fanon sobre a consciência do oprimido e sobre a necessidade de humanização dos povos subalternizados.

Essas reflexões se desenvolvem no sentido de desestabilizar certezas que perfazem a modernidade como modelo uno e apontam para outros modos de existir no mundo como contemporâneos ao padrão europeu, explodindo, portanto, a imagem do "bárbaro", do "atrasado", do "subdesenvolvido" e do "não civilizado" como aqueles que ainda não conseguiram galgar o modelo padrão de civilização.

Tais ações clamam pela constituição do que Mignolo (2008) define como uma identidade política, que é relevante por permear todas as nuances das identidades sociais e por construir uma identidade que não se compactue apenas com o que foi naturalizado no mundo, mas que questione, reivente, refaça caminhos, optando sempre por uma argumentação decolonial. Afinal, a história que nos prende é também a que nos liberta!

Não obstante, Mignolo (2008) sublinha o fato de que este modelo é também parcial e que obedece a uma geopolítica à medida que se é e se sente onde se pensa. Logo, não é natural a divisão do mundo tal como aprendemos a conceber (Norte/ Sul, onde a Europa figura, não por acaso, o centro do Globo). Antes, tal divisão é uma produção histórica, social e cultural que atende a relações de forças, embasadas e definidas mediante uma matriz colonial de poder, a qual tenta obliterar que a modernidade é a época histórica narrada como tal por corpos que a habitam e estão em condições de dizer. Por isso, a decolonialidade persegue a possibilidade de mostrar que o mundo é constituído por muitos mundos e que, na verdade, a modernidade foi antes uma transmodernidade, simplificada e negada por interesses e tradições imperiais e coloniais de uma cultura específica que, para exercer a dominação, inventou estas próprias tradições.

Conforme o autor, o ponto de alinhavo entre os cinco domínios, já citados, da matriz do poder (econômico e político, da natureza, do conhecimento, da subjetividade, do gênero e do sexo) é a enunciação: na enunciação se (con)formam subjetividades favoráveis à colonialidade do saber e do ser. Por isso, é nesse campo que se precisa travar o embate descolonial. Desse modo, trata-se menos de tomar de assalto o poder político, mas, antes, de assaltar o conhecimento e pôr em xeque o poder epistemológico, que é a tarefa em que a educação pode exercer um papel muito significativo.

Desaprender, despensar para, enfim, re-aprender-com: do epistemicídio dos não-modernos às teorizações decoloniais a fim de que a episteme moderna de conta dos saberes que transitam e urgem serem considerados e não (im)postos como verdades. Urge questionar o que nos foi ensinado sobre aprender (Santos, 2019) e como existir a partir do lugar mais obscuro da exterioridade, da perspectiva do colonizador.

Diante das reflexões engendradas pelas problematizações, pode-se dizer que Desobediencia epistémica: retórica de *la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* item muito a contribuir com o debate no campo da educação, da cultura, pois revela nuances e configurações de poder e colonialidade que se escondem por detrás de conhecimentos, muitas vezes tomados como neutros, e de discursos hegemonicamente produzidos e naturalizados.

Mignolo (2008) leva seu leitor a desconfiar de suas certezas mais incontestáveis, forjadas por uma determinada estética de pensamento, e desafiar, ocupando e situando no lugar de latino-americanos, pensar/produzir/desnudar imagens de outro mundo possível: um mundo plural onde espaço e tempo sejam dimensões que, em vez de justificar a colonialidade, reforcem a compreensão da coexistência, da contemporaneidade e da pluralidade de culturas e dos modos de ser/habitar no mundo. Que o saber emerja do que mais o diversaliza pelo imbricar das diferenças coloniais que atravessa de forma latente e pulsante (Nolasco e Medeiros, 2021)

Redarguir pode ser uma possibilidade alvissareira de plasmar estruturas menos assimétricas de poder para então deslindar o epistemicídio afincado nos saberes que proclamamos. Desver o mundo como nos foi ensinado para aprender a vê-lo sem obliterar as diferenças que o constitui, pois Grosfoguel, (2010, p.25) assente:

> Em linhas gerais, todo saber é situado, em nível epistêmico, do lado dominante ou subalterno das injunções de poder desvelando sucessivos epistemicídios daqueles que não preenchem as categorizações e os requisitos do que se concebe enquanto científico. (Grosfoguel,2010, p. 25)

Segundo Quijano (1992) a colonialidade do poder consiste, em primeira instância na colonização do imaginário e, por colonizá-lo, age em sua interioridade/subjetividade. Deste modo, a colonialidade promove uma dominação nos modos de ser e conceber o conhecimento, bem como uma dominação sobre os modos de produzir e significar saberes.

Freire e Borda (2018), são inseridos nessa trama teórica para alinhavar um pouco mais a relação entre a modernidade/colonialidade e alçar voos para uma pedagogia decolonial. Os autores iniciam a discussão sobre a constituição da modernidade e sobre o conceito emancipador hegemonicamente considerado como um mito, porque não desvela o custo que daí advém: a opressão colonial imposta aos povos conquistados da América Latina e de outros continentes. E assim, cabe questionar as instituições e os processos sociais atrelados ao fenômeno da modernidade, seja de forma direta ou indireta, manifestada ou quase sempre ocultados, na constituição da exclusão social, do racismo, da negação de direitos, do modo de ser e neste caso, da subvalorização da educação como possibilidade emancipatória dos sujeitos.

Segundo Freire e Borda (2018, p.25):

> A constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas para a educação popular. (Freire; Borda, 2018, p.25)

Acredita-se que uma pedagogia pautada na educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora que busque a pesquisa como norte e referende-se em teorias e práticas de formação humana que capacitem os grupos subalternizados para a luta contra uma lógica opressiva. Daí a promoção de uma educação mais justa, promotora da igualdade de direitos e possibilidades de inserção social com menos restrições.

Esse diálogo encontra aderência aos princípios de uma pedagogia que, segundo Kumaravadivelu (2001) se intitula como a Pedagogia pós método, em que pensar em uma educação para a libertação das opressões signifique refletir sobre os parâmetros pedagógicos da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade, que caracterizam a essência da pedagogia pós método. A saber, o parâmetro da particularidade está relacionado à opção por uma pedagogia sensível ao contexto, embasada em uma compreensão, genuinamente, verdadeira das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais.

Esse parâmetro se contrapõe a princípios e procedimentos genéricos e predeterminados, no qual a figura do professor é relegada àquele que consome o que é produzido, sem de fato ser o protagonista de sua própria prática. Algo herdado de um ensino

que veio se constituindo nas bases coloniais nas quais a figura do professor foi se constituindo a partir de representações de seu ofício conforme a época.

O trabalho docente, quando analisado em uma perspectiva histórica, revela o quanto essa ocupação foi, ao longo do tempo, marcada por diferentes formas e representações. Recorre-se à Louro (1997) para elucidar que as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas; como qualquer grupo social, foram e são objetos de representação. Ou ainda, como complementa Kibby (*apud* Louro, 1997) ao dizer que as representações são apresentações, formas culturais de se mostrar ou nomear um grupo ou sujeito, distinguindo e transformando de forma histórica e social. Portanto, as representações atuam no processo de constituição de homens e mulheres, pois são capazes de produzir sentidos e criar efeitos em suas identidades, assim como ilustra Andrade (1987, p. 16):

> (...) antigamente as professoras usavam óculos e não eram bonitas. Por isso mesmo o ensino se fazia com dificuldades horríveis e ninguém aprendia a ler e escrever ou aprendia sem gosto, para se utilizar desses conhecimentos, lendo ou escrevendo artigos contra a feiura das professoras. Feiura respeitável, que se apoiava na palmatória, na varinha de marmelo inquieta sobre a mesa, e no capacete de papel que apesar de tudo, era o lado mais ameno da escola e dava a gente uma ilusão tímida de carnaval. Todo mundo se julgava profundamente infeliz e as professoras também. Hoje elas são bonitas e não usam óculos. O ensino melhorou (...) (Andrade,1987, p.16)

A contraposição de imagens e de temporalidade revela os modelos que sustinham as mulheres professoras em contextos históricos específicos. Nesses contextos, para assegurar a manutenção da ordem, a mulher professora precisava adensar o ordenamento e controle do corpo social segundo padrões culturais racionais, para atingir a produtividade almejada, colaborando para o desenvolvimento do país como delineado a partir de 1930[1]. Ainda pode-se pensar na dimensão representacional da construção que rege a relação do indivíduo com o mundo e interpessoalmente, orientando e organizando condutas e comunicações sociais.

Dessa forma, corrobora com essa ideia a precisão teórica de Jodelet (1989) quando versa sobre a construção de uma realidade comum em um conjunto social, como fruto de uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado. Como quase nada escapa ao aspecto instituidor das representações, a construção das identidades das professoras processa-se ainda pelo assujeitamento ao modelo de mestra, aos mecanismos regulatórios que

prescrevem modelos e verdades de uma sociedade em um determinado tempo (Muniz, 2003). Bonitas ou não, com ou sem óculos, essas imagens, valores e significações sociais constituem o que se referenciava como o ser e o fazer das professoras. As relações de poder estão sempre presentes nos processos de criação das representações que, segundo Louro (2003), sempre indicam quem usa o poder para representar o outro e quem apenas é representado por aquele que exerce o poder. Ainda em face às múltiplas representações a que o trabalho docente sofreu ao longo do tempo, faz-se necessário entender as múltiplas identidades que professores e professoras assumiram em diferentes momentos.

Essa breve imersão na constituição da figura docente a partir do controle de suas representações, nos estampa como os modelos assujeitam corpos e lhes destituem de criação de sua verdadeira identidade, não permitindo assim, que esse profissional assuma na integralidade o primeiro parâmetro da pedagogia pós método.

Na sequência, Kumaravadivelu (2008), discorre sobre o parâmetro da praticabilidade, que por sua vez, está relacionado à rejeição de um modelo artificial e herdado arbitrariamente, que anulam a figura do professor como aquele que é capaz de produzir e de teorizar sobre a sua prática, sucumbindo-o àquele que reproduz e não reflete

E por fim, o parâmetro da possibilidade relacionado à opção de trazer à tona a consciência sociopolítica que deve propor um ensino inspirado na emancipação, na conscientização e na mudança. Para tal, dentre outros expoentes teóricos, destaca-se os escritos em grande escala e influência de Paulo Freire.

Kumaravadivelu (2006) ainda defende que a transição de uma pedagogia baseada em um método para uma proposta de uma prática pós método pode ser entendida pelas concepções de que métodos não são neutros Pennycook (1989). Eles refletem, desde a sua gênese, um ponto de vista particular sobe o mundo, articulando relações desiguais de poder e interesse, retirando do professor o seu empoderamento. Ao que ele complementa

> Se o conceito habitual de método outorga aos teóricos a elaboração de teorias pedagógicas baseadas em conhecimento teórico, a condição pós método empodera os professores para que elaborem teorias baseadas na prática da sala de aula. Se o conceito de método outorga aos teóricos a centralidade das tomadas de decisões de cunho pedagógico, a condição pós método habilita os participantes a práticas inovadoras locais e específicas baseadas na sala de aula (Kumaravadivelu, 1994, p.29)

Sendo assim, a realização de uma pedagogia pós método, envolve a adoção de propostas que permitam uma clara e consequente ruptura do conceito de método e o retorno de todo o protagonismo de gestão da sala de aula para o professor. Essa concepção se alinha à Educação Inclusiva, pois permite que os professores desenvolvam práticas pedagógicas flexíveis, adaptáveis às necessidades dos estudantes. Em um ambiente inclusivo, onde há diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, a rigidez dos métodos tradicionais pode excluir estudantes que não se encaixam no padrão esperado. Dessa forma, ao investir na personalização do ensino e na autonomia docente, a Pedagogia Pós-Método viabiliza práticas mais inclusivas, tornando o aprendizado acessível a todos os estudantes.

Suas ações e decisões seriam balizadas pelo que ele denominou de pragmatismo baseado em princípios, ou seja, uma pedagogia pragmática, em que o professor decide como agir, agregando a essa prática uma avaliação crítica reflexiva que promova um ensino pautado no contexto, na ação e na autonomia de todos os envolvidos.

Deste modo, a opção decolonial como forma de enfrentamento às epistemologias hegemônicas, que ainda mantém a colonialidade do saber, do ser e do poder como um construto de realidade e de submissão de vozes e corpos. A saber, a decolonialidade, aqui, pode ser concebida enquanto uma maneira crítica de identificar, de interpretar e de explicar como experienciamos as subjetividades da colonialidade e, ainda, como as reproduzimos, muitas vezes, de modo inconsciente, uma vez que essa estrutura produziu e ainda produz memórias, conhecimentos e pensamentos que tinham (e tem) com foco o silenciamento e apagamento dos sujeitos. Por essa razão, a Pedagogia Pós método parece dar conta do desafio.

A partir dessa opção, é possível deixar emergir epistemologias subalternizadas, que foram aniquiladas pela ferida colonial, mas que buscam, por meio de rasuras [...], apresentar/vivenciar suas cosmovisões." (Tavares, 2019, p. 25).

1.5– Possibilidades de uma educação inclusiva: qual o caminho para se encontrar com estudantes incluídos?

Um dos grandes desafios atualmente posto para a educação é o de ensinar a todos/as e, em um exercício de lapidação e maior abrangência deste ato, de forma significativa para

todos/as os/as estudantes. Pode parecer uma obviedade, mas os desafios iniciam quando os sujeitos deparam-se com a realidade de que não somos iguais e de que funcionamos cognitivamente, muito diferente de cada um/a dos nossos pares.

Essa dificuldade se deve, em um primeiro momento, ao conformismo que fomos habituados a aceitar, resquício de um ensino transmissivo, no qual o/a professor/a deveria ser aquele que programa e "dá" a sua aula para uma turma que irá aprender tudo. O/A estudante pode até não ter aprendido, mas o/a professor/a deu a aula, logo o processo educativo se concretizou.

Opondo-se a esta premissa, Freire (1994) reflete que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Não basta se imbuir desse propósito por suas razões ontológicas, éticas, políticas e até mesmo epistemológicas, precisa constantemente viver, testemunhar, ser a personificação do que se acredita e lutar para a sua efetivação, destarte a toda massificação que intenta sufocar em nome de uma aparente estabilidade na educação.

> É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que se aspirasse arrogantemente. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que se tem de exercer sobe si mesmo para evitar simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre se tem o valor indispensável para não permitir que a raiva que se pode ter de alguém se torne raivosidade que gera um pensar errado e falso. (Freire, 1994, p. 43).

E, quando se aprende a pensar, daí se depreende que se deve recriar, instituir formas autênticas de informar, que contemplem a todos os estudantes em seus ritmos e especificidades, vivendo isso em sua prática pedagógica. Colocando como meta ensinar tudo a todos e fazer-se claro nas mediações que promovam o aprendizado. Assim poderia se pensar em todos/as os/as estudantes inseridos/as em um processo educativo, incluídos/as em suas singularidades.

Esse conceito de inclusão, se respalda e pode ser compreendido nas palavras de Mittler (2003, p. 16):

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (Mittler, 2003, p.16).

Mittler nos alerta para o fato de que as escolas deveriam estar preparadas para sua responsabilidade de ensinar todas as crianças independentemente de estar ou não em uma situação de deficiência, pois a nossa defesa nessa tese é de que, um ensino promissor e eficaz é aquele em que todos/as os/as estudantes aprendam de forma consciente e autônoma. Uma situação ou estratégia em sala de aula precisa ser boa para todos, não apenas para alguns.

Um exemplo dessa prática pode ser constatada no relato da professora de Educação Infantil que instituiu a brincadeira de Passar Anel com a consigna de que não poderia ser dito nenhuma palavra. As expressões deveriam ser apenas faciais para comunicar algo que se fizesse necessário. Esse ajuste na brincadeira, que na versão tradicional, se faz com uma criança perguntando com quem está o anel e o grupo tentando adivinhar e verbalizar o nome, se deu pela presença de um estudante que não tinha uma comunicação oral fluente. Havia um comprometimento na linguagem expressiva em virtude de um quadro do transtorno do espectro autista. Ele conseguia brincar com os colegas porque o meio tornou-se acessível a ele e, o fato de não se comunicar pela fala não foi uma barreira, mas uma oportunidade de uma aula boa para todos, que foram instigados a se comunicarem de uma forma criativa e diferente do habitual.

As escolas deveriam estar preparadas para sua responsabilidade de ensinar todas as crianças independentemente de estar ou não em uma situação de deficiência. Neste exemplo, foi citado um planejamento de uma brincadeira recriada para atender a todos. Além de uma responsabilidade, a inclusão "é o privilégio de conviver com as diferenças" (Mantoan, 2005, p.1). As deficiências, de qualquer ordem, fazem parte das diferenças. De acordo com a Política Nacional de Inclusão, as deficiências referem-se à "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, p.1). As deficiências podem ser de ordem física, mental, intelectual, bem como podem estar associadas aos transtornos globais do desenvolvimento (e.g.: o autismo) e às altas habilidades (conhecidas por muitos como superdotação).

Essas deficiências podem fazer com que o/a estudante tenha necessidades educacionais especiais. Essas necessidades referem-se à implementação de estratégias que vão desde a comunicação suplementar e alternativa por meio de braile, soroban, letras ampliadas,

tabletes e aplicativos eletrônicos às mudanças na infraestrutura do espaço escolar, como rampas de acesso ou a implantação de uma sala de recursos multifuncionais para atendimento dos alunos de inclusão. Dessa forma, as necessidades educacionais especiais se tornaram um dos alvos da Educação Especial, que faz parte do projeto de uma Educação Inclusiva.

Não estamos separando os públicos em: estudantes com ou sem deficiência, a intenção é problematizar como as situações de ensino e aprendizagem podem se efetivar com sucesso a todos. Convidar Mantoan para essa discussão pode parecer uma escolha enviesada pela atuação da pesquisadora, porém não é isso. Apenas respalda o direito a todos/as de aprenderem, conviverem e se desenvolverem em coletividade.

Confrontando essa ideia de estigma, a Educação Inclusiva, por sua vez, visa à garantia de direitos educacionais das pessoas em situação de deficiência, valendo-se da valorização de sua identidade, de sua diferença e de sua diversidade:

> [a] inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele (CAMARGO, 2017, p.1 apud Souza, 2020, p.41).

A razão de se ressaltar a educação inclusiva se deve ao fato de esse ser um dos maiores desafios sociais, e por extensão e maior estreitamento nas escolas, quando algumas instituições não conseguiram se organizar para a acolhida e melhor oferta de ensino que contemple a todos/as, pois existe uma diversidade de estudantes que tem o direito de usufruírem desse serviço em um paradigma inclusivo de educação.

Estimulá-los a participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem concebe o direito à educação como uma estratégia de desmantelamento das desigualdades sociais. Essas ainda persistentes no século XXI são fruto da ideia de educação como privilégio de determinados grupos que pudessem reproduzir física, intelectual ou economicamente as características dos grupos dominantes ao longo da história.

Logo, justifica-se uma pesquisa que busque ampliar essa visão e efetivar o acesso, o percurso e a conclusão com sucesso na trajetória escolar dos/as estudantes. E permeia toda a discussão, a crença de que, um dos caminhos possível e exitoso está na utilização das metodologias ativas para a promoção de aprendizagens significativas.

A Educação Inclusiva, segundo Mantoan (2009) por se tratar de um movimento recente, ainda tem caminhado a passos lentos. Contudo, propostas de pesquisa como esta, ao fomentar a discussão e buscar assegurar o direito de todos/todas à educação, especialmente ao considerar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, impulsionam uma mudança fundamental na perspectiva educacional. Essa transformação não se restringe a abarcar apenas os/as estudantes com deficiência ou aqueles que apresentam dificuldades de aprender, mas se estende a todos/as os/as demais, visando o sucesso de cada um em seu percurso escolar.

A perspectiva de ensino decolonial nesta tese centra-se no direito de todos/as à condições que favoreçam o aprendizado e à condições de equidade.

Por princípio, conforme assevera (Freire, 2019), ia educação é uma ação humana e social, responsável por transformações em todas as áreas da vida do indivíduo. Implica em uma forma de intervenção no mundo que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

E desse modo, pensar contra hegemonicamente, significa um modo de pensar que pode suscitar reflexões, dignas de quem pode conduzir a um pensar cada vez mais elaborados sobre o ato de educar e incluir a todos com as suas especificidades.

> O aprender e o ensinar, sob o entendimento da diferença de todos nós, redefinem o que se propõe como educação escolar em nossos dias" (Mantoan, 2017, p.43).

A compreensão da diferença alicerçada em uma educação que se pretende decolonial conduz a vislumbrar que uma prática de ensino mais abrangente encontra aderência ao conceito de transdisciplinaridade, que é definida por Freitas, Morin e Nicolescu (1994) como um confronto entre as disciplinas e a emergência de dados novos que se articulam entre si, dando uma visão da natureza e da realidade. Não se pretende ter o domínio sobre todas as disciplinas, mas a passagem a todas elas pelo que lhes atravessa e lhes ultrapassa. Constitui uma estratégia importante para o ensino e aprendizagem em uma visão inclusiva, pois não

estabelece limites que possam conduzir a uma fragmentação do conhecimento e sim uma compreensão dos saberes a partir de suas especificidades.

Ao professor cabe encontrar esse estudante e caminhar com ele por essa seara do saber e aprenderem juntos considerando as suas características e mobilizando suas melhores performances para que consigam aprender. E o verbo segue no plural, pois a aposta é que ambos usufruam desse percurso aprendendo um com o outro. Sendo que o educador não necessita de conhecimentos especializados para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e os estudantes não necessitam se ajustar a forma como o professor pretende fazer a mediação do conteúdo.

Souza 2020 assevera que um obstáculo à inclusão pode ser encontrado quando o/a professor/a assume que conseguirá ensinar bem se tiver conhecimentos especializados para dar conta de todas as deficiências e dos ritmos diversos de aprendizagem.

A ilusão de se especializar em todas das diferenças ofusca a sensibilidade para se pensar sobre ela e nos impele ao encontro de barreiras atitudinais que rejeitam diferenças em nome de uma unificação de comportamentos e práticas consequentes. A forma de lidar com as diferenças é o que orienta as interações e as estratégias de ensino, modelando as ações. Outro ponto que tende a conduzir a práticas estéreis nesse processo é a consideração dada em muitos casos aos laudos, as atividades e as formas avaliativas as quais os estudantes estão sujeitos. Nas próximas sessões, busca-se discutir mais sobre o tópico acima elencado, pois acredita-se que esses tópicos são importantes na perspectiva em que se propõe a pensar em uma educação que faça fissuras com modos arraigados e, em muitos casos, irrefletidos de estar na escola.

O professor inclusivo tem a chance de rechaçar concepções equivocadas que culminam nos rótulos e estigmas em torno dos estudantes. Ao seguir por um caminho de descobertas, impulsionado pela vontade de ensinar a todos, pode ainda, se deparar com alguns equívocos, as pedras no caminho, mas a discussão sobre eles, tende a dirimir esses desafios e torna-los potentes na conquista de novas estratégias.

O processo deve ser abrangente o suficiente para abarcar o desejo do professor em ensinar, com a devida formação e compromisso com o ofício e a vontade do estudante de aprender em um exercício que exige a boniteza de sua concretização e a alegria de se vivenciar esse processo.

Freire (1994) convida a pensar a atividade docente inseparável da discente em uma combinação de alegria por natureza. Não cabendo para tanto, acreditar como inconciliáveis a seriedade docente e a alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigoridade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na busca por aprimorar, tanto mais alegre e esperançoso se deve ficar:

> A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria. (Freire, 1994, p. 160)

O desrespeito a essas condições deteriora a sensibilidade e a abertura ao bem querer da própria prática educativa e paralisa diante dos obstáculos impostos por meio de posturas estéreis e nada criativas no espaço escolar. Direção oposta pode ser constatado ao se deparar com a alegria do professor ao propor uma atividade em que todos os estudantes se encontram contemplados nas suas especificidades e tendo aprendido em comunhão com os seus pares. Foi a situação relatada por um dos sujeitos de pesquisa investigado e que se adequa aos parâmetros já mencionados da Pedagogia Pós Método.

1.6 – O fio que leva os estímulos para o cérebro é o mesmo que nos faz interpretar como visão: do que precisamos nos ocupar para promover a mudança?

Adota-se como fio condutor dessa pesquisa o convite a se pensar diferente em relação ao que se tem feito em sala de aula. Também se tem uma estrutura similar a um fio que se chama nervo óptico, que tem a função de levar o estímulo luminoso do olho para o cérebro e interpretar como visão. A intenção é estar atento a esse fio para que ele continue levando essas práticas para o campo da reflexão e as interpretar como promotoras de aprendizagens, pois, quando esse nervo é acometido por uma doença silenciosa chamada glaucoma, ocorre o seu afinamento progressivo e dentre os principais fatores de risco está a pressão ocular aumentada.

Essa doença é perigosa, pode levar a cegueira. Se permitir que esse fio seja fragilizado, paulatinamente, perde-se a noção do que sejam práticas promissoras e silenciosamente morre-se no exercício da função. A pressão tende a aumentar, os resultados não serão satisfatórios e a frustração pode aplacar. Logo, refletir no exercício da profissão

para promover mudanças que serão consideradas como atos decoloniais, pode ser uma das ações que mais inquiete e mobilize. Desse modo, dialogar com algumas práticas que insistem em permanecer nos espaços escolares e analisar qual a sua eficácia, quando alguns resultados permanecem os mesmos e, via de regra, não refletem a inserção de todos/as estudantes usufruindo de um bom ensino, pode indicar o quanto o nervo óptico pode estar se afinando e levando a adoecer.

Uma dessas práticas seria pensar na importância atribuída aos laudos médicos no contexto educativo a alguns estudantes que apresentam alguma deficiência. Ressaltando que o foco são todos/as estudantes, considerando suas especificidades, independentemente de terem alguma deficiência. Entretanto, alguns estudantes em situação de deficiência, conforme citado por Mantoan, podem apresentar um ritmo diferente de aprendizagem que o conduza a uma condição de invisibilidade em sala de aula, logo, faz se necessário destacá-los.

Conforme o glossário elaborado pelo Censo Escolar em 2019, o laudo médico é definido como:

> Documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar. Cabe destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos. (Brasil, 2020, p.9)

O glossário esclarece que o laudo médico, na forma de registro administrativo nas escolas, não é um documento obrigatório para que os estudantes em situação de deficiência tenham seu acesso à educação. E sem dirimir sua importância, o laudo médico não é um guia para planejamento de ações pedagógicas. (Souza, 2020). Então, porque lhe é conferido um lugar de destaque nas discussões sobre melhores alternativas para se ensinar?

Souza, 2020 nos conduz a momentos históricos nos quais o laudo médico serviu para que muitos/muitas estudantes pudessem ter sua condição comprovada de forma a fazer parte de escolas especializadas. Todavia, desde os anos 2000, sua função principal é incrementar com informações do/da estudante para compor a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do qual “o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, nesse caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE” (BRASIL, 2020, p.9).

Esse plano de AEE está respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão. Especialmente nas escolas públicas municipais, ele resulta na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual dos/das estudantes, que inclui a descrição de sua deficiência, o código de identificação da doença (CID) e as ações pedagógicas propostas por professores/as das salas de atendimento educacional especializado, acrescidas das orientações de profissionais, como médicos/as e psicólogos/as, que tenham atendido o/a estudante.

Souza, (2020, p.68) assevera que as informações prestadas no laudo dificilmente são compreendidas em plenitude pelos profissionais da educação que vivem um paradoxo: a ideia da necessidade e indispensabilidade do laudo médico para conhecerem seus estudantes e o receio de esse mesmo laudo médico poder implicar em uma generalização e estigmatização do discente, como se todo/toda estudante que tem uma determinada deficiência aprendesse igualmente a outros/outras que possuam a mesma deficiência. Isso remonta ainda:

> Toda a discussão sobre o direito à diferença, as identidades dos aprendizes e suas interseccionalidades. Portanto, é comum que o laudo, como forma de materialização do diagnóstico biomédico, gere nos/nas educadores/as uma busca incessante por receitas prontas para se ensinar os indivíduos a partir da repetição ou da equivalência expressa nos laudos. (Souza, 2020, p. 68)

Para Orru, o diagnóstico biomédico (universal porque se baseia em critérios únicos no âmbito planetário) é um instrumento de lei que pode representar a repetição como uma semelhança intensa ou uma equivalência notável sem perceber a diferença de natureza entre ambas as coisas (ORRU, 2017, p.1133).

A título de exemplificação, assevera Souza, 2020, não é incomum que muitos/muitas professores/professoras tenham acesso ao laudo antes de conhecer os/as estudantes e comecem a planejar e predestinar a natureza da interação antes mesmos de conhecê-los. Em decorrência disso, não há como ignorar a forma como o laudo contribui para a significação dos corpos. Para Judith Butler (1993. p.10)

> É produtivo, constitutivo, poderíamos mesmo dizer performativo, na medida em que este ato significante delimita e estabelece os contornos do corpo que considera encontrar antes de qualquer e toda a significação (Butler, 1993, p. 10).

Todos precisamos ter direitos sobre seus próprios corpos e suas identidades, o que não pode ser definido e contornado pelos laudos (Ramos, 2014). Considera-se a relevância do documento como uma fonte de informação sobre o/a estudante. Uma contribuição de uma área do saber importante para oferecer dados a partir de outra ciência. Contudo, a construção de um documento elaborado pela escola não pode prescindir do olhar, das percepções, da sensibilidade, dos registros advindos da observação feita pelos/as professores/as. O domínio técnico do/da professor/a deve estar a serviço da mudança dessa perspectiva em que o laudo define as melhores estratégias para que o/a professor/a possam assumir o protagonismo dessa profissão com toda alegria e com todo entusiasmo que lhe são necessários.

Segue-se para a discussão das atividades e avaliação dos resultados alcançados pelos/as estudantes em uma visão reducionista.

1.7 – Sendo disruptiva, quais práticas se assemelham a ações inclusivas que podem conduzir de pontos polêmicos para reflexões dialógicas? A questão das atividades adaptadas e as avaliações reducionistas: compreender para desconstruir!

A inclusão precisa ser pensada como um direito de todos e não uma benesse trazida na perspectiva inclusiva (Souza, 2020). Como um ato político que emerge da discussão do direito e prossegue para o questionamento de privilégios que se utiliza do discurso da igualdade para evitar conflitos e confrontos que desvelam as relações de poder presentes na sociedade. Trata-se de uma reação aos valores da sociedade dominante e que se confrontam com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e da incorporação das diferenças, sem conflito. (Mantoan, 2017)

A diferença, a singularidade, as exceções sempre existiram, mas a semelhança, os agrupamentos e as padronizações se impõem por meio de estereótipos e preconceitos e a partir disso, estigmatizam-se as pessoas, considerando os outros desviantes em relação aos valores de cada um, provocando a exclusão. Na educação, uma proposta inclusiva, prevê um caminho de aprendizagem para todos/as, vem na direção oposta, sustentada em uma visão ampliada do processo de ensino e de aprendizagem, quando visa questionar as práticas e as

aprendizagens estereotipadas sobre as diferenças que, uma vez não problematizadas, tendem a serem tecidas nos espaços escolares, fomentando e sedimentando graves e equivocados preconceitos.

Essa discussão se destaca e urge acontecer, para superar discriminações de etnias, de gênero, de orientação sexual, geracional, de eficiência, de classes sociais e outros, ou mesmo alguns combinados, que se interseccionam a partir de suas singularidades, gerando um sistema de opressão que culmina em múltiplas e complexas formas de discriminação. Como já mencionado, o termo interseccionalidade foi cunhado em 1989 pela jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw para se referir a interdependência entre poder, raça, sexo e classe. Após os anos 2000, esse termo foi amplamente usado em movimentos feministas negros, bem como foi incorporado às discussões sobre deficiência conforme a definição de interseccionalidade proposta por Bilge (2009):

> [a] interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (Bilge, 2009, p. 70)

A relevância da interseccionalidade para esta pesquisa reside precisamente na sua capacidade de desvelar como as barreiras educacionais não são homogêneas, mas se manifestam de maneiras distintas e cumulativas. Por exemplo, um/uma estudante com deficiência que também pertence a uma minoria étnica e vive em situação de vulnerabilidade social pode enfrentar desafios no acesso ao currículo, na interação com colegas e professores/as, e na percepção de suas próprias capacidades que são qualitativamente diferentes daqueles enfrentados por um/uma estudante com deficiência de um grupo social privilegiado. Ignorar essa sobreposição de identidades e opressões levaria a soluções pedagógicas genéricas e ineficazes, que falhariam em promover uma inclusão genuína e a descolonização do ambiente escolar.

Ao legitimar a interseccionalidade, a Educação Inclusiva concebe o direito à educação como uma estratégia de desmantelamento das desigualdades sociais. Sendo essas persistentes

no século XXI são fruto da ideia de educação como privilégio de determinados grupos que pudessem reproduzir física, intelectual ou economicamente as características dos grupos dominantes ao longo da história. (Souza, 2020)

Desse modo, a educação encontra-se vinculada a questões que podem conduzir-se por ações homegeneizantes para resultados semelhantes, o que na opção decolonial que se empreende neste estudo, pode não se adequar. Isso se aplica ao tocante à polêmica situação de atividades adaptadas e avaliação a alguns/algumas estudantes que apresentam um ritmo diferenciado de aprendizado.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 17, determina que:

> [e]m consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. O conteúdo escolar não deve ser diferente (Brasil, 2001, p.64)

A partir dessa citação, pode-se pensar que adaptar atividades para ofertar um currículo único seja um caminho para inserir o/a estudante no processo educativo. Esses aspectos conflitam e geram alguns desafios ao/as professores/as que desenvolvem a crença de que os/as estudantes devem ter acesso ao currículo simplificado para que consiga aprender e suas atividades ajustadas a uma condição considerada diferente do restante da turma. Esse fato pode ser agravado quando se pensa na avaliação do que foi dado que, no cenário mais coerente, seria a averiguação do que foi ensinado (ainda que simplificado) ou em uma proposta descontextualizada e que apenas cumpre uma função protocolar para registro.

Esse cenário, anuncia Souza, (2020) desenvolve-se concomitante a outro problema. Trata-se do que a resolução chama de ‘adaptação’. Esse termo tem sido comumente compreendido como a necessidade de simplificação dos conteúdos, o que varia desde a uma infantilização das atividades (Mafezzoli, 2004) à uma supressão de habilidades e competências básicas para a educação crítica dos alunos (Arroyo, 2000), justificada, a princípio, pelo laudo médico dos/das estudantes.

Muitos pesquisadores críticos na área da inclusão têm defendido a ideia de uma diversidade de atividades e de estratégias que possam permitir aos/as estudantes aprender de

muitas formas sem que a adaptação das atividades seja mais uma forma de discriminação desses/dessas estudantes (Lima; Facci, 2013, Ramos, 2016, Camargo, 2017). Esses autores fazem eco às palavras de Mantoan 2009 (p.37):

> Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma não conduz a uma transformação pedagógica das escolas, exigida pela inclusão. Esta inovação implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo. (Mantoan, 2009, p.37)

Nessa perspectiva, Souza, (2020) preconiza que as atividades devem levar em conta que os/as estudantes não aprendem de uma forma previsível e controlada. A diversidade das atividades, das linguagens presentes nelas e das estratégias de ensino intensificam uma diversificação em oposição a uma adaptação. A diversificação enquanto um processo contínuo tanto leva em consideração o contexto do ensino e aprendizagem sem ignorar as questões de gênero, classe, sexo, raça e deficiência, quanto valoriza as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem desses contextos (Burgstahler, 2009; Fleming, 2001; Gardner, 1983; Hand, 1992; Vince, 1998; Fleming, 2001). A diversificação das atividades reforça o modelo social da inclusão e o desenho universal da aprendizagem. Em decorrência disso, temos a valorização das potencialidades dos sujeitos para além do modelo médico que é pautado nas informações do laudo (Mantoan, 2009). A adaptação das atividades está ligada a esse documento que tem sido utilizado por muitos como um instrumento para orientar suas práticas pedagógicas e não as recriar no esforço construtivo de se fomentar espaços de trocas e crescimento na e com a diversidade.

Outra questão que se impõem nos contextos escolares, é o processo de aferir conhecimentos por meio de avaliações. Modelo esse que rege, regula e é acompanhado inclusive por medidores externos como forma de controle da qualidade da educação no Brasil e no mundo.

Esse modelo é instituído por uma política neoliberal e alicerça-se na crença de muitos/ muitas educadoras que a avaliação seja a principal forma de aferir aprendizagens, considerando poder ser mensurada por notas.

Precisa-se empreender um esforço para compreender, pensar diferente e desvelar caminhos possíveis. As escolas já estão em um processo sujeito a avaliações externas que

sustentam inúmeras políticas educacionais, concessão de verbas e benefícios. A estratégia neoliberal irá reorganizar o próprio interior da educação com os esquemas do processo de trabalho (Gentili;Silva, 1999). Nesse esforço, irá considerar a educação inclusiva como parte do grupo que estará sujeito as mesmas regras, mesmo aqueles que apresentem características diferentes. A preocupação será em avaliar, mensurar o que se aprendeu.

Sendo assim, todos os/as estudantes terão o seu desempenho quantificado e a nota irá atestar o quanto de conhecimento conseguiu absorver (como se fosse uma esponja e o processo fosse unilateral). Os/as professores/as sentem-se, inclusive, impelidos a "dar" uma nota, ainda que mediana para que todos fiquem acomodados no padrão avaliativo.

Entrementes, ressalta Souza, 2020 que a maioria das escolas ainda precisa seguir padrões tradicionais de avaliação, e sendo assim, é imperativo trilhar caminhos para uma avaliação significativa da aprendizagem, o que inclui a todos/as estudantes em suas especificidades. Ramos, (2016) defende que uma proposta de avaliação inclusiva deve valer-se de critérios múltiplos, bem como considerar a subjetividade de cada avaliado/a.

Os critérios múltiplos de avaliação podem incluir a utilização de múltiplas linguagens por parte dos/das estudantes, bem como considerar as formas de expressão, como a música, o teatro, as pinturas, os desenhos e outras expressões artísticas em que há múltiplas linguagens, transcendendo assim os testes padronizados, o quais são ancorados sobremaneira na linguagem escrita.

Concernente à subjetividade da avaliação, esta significa a compreensão de que "a escola não é uma corrida para ver quem chega primeiro, mas uma oportunidade que todos devem ter de desenvolver-se embora em tempo e modos diferentes" (Ramos, 2016. p.111).

Essa forma de avaliar é processual e holística (considera o sujeito em suas múltiplas identidades) e faz com que o próprio professor reflita sobre sua concepção do próprio ato de ensinar (Perrenoud, 2002. p.14).

Essa reflexão propicia uma avaliação que considera a evolução da aprendizagem a partir do que o/a estudante sabe sobre aquele assunto e não o que o próprio professor sabe" (Ramos, 2016. p.51). A avaliação, assim como os demais aspectos considerados até aqui, como a questão das diferenças, das barreiras atitudinais, das concepções de ensino e aprendizagem e do laudo, é perpassada por tentativas de desver a forma como se está

exercendo o ofício do professor/a e é um convite à reflexão. Freire (1994, p. 25) nos convida a pensar:

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada" indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. A curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (Freire, 1994, p.25)

Em um esforço para se pensar criticamente sobre os processos, urge questionar, desaprender para poder se recriar no exercício docente e propor caminhos mais criativos para estar nos espaços da escola e ofertar momentos de aprendizado a todos/as considerando as suas especificidades, ritmos e performances cognitivas.

Com o objetivo de incluir a todos/as nos referidos processos de ensino e de aprendizagem, há uma busca incessante, tutelada por parte dos/as atores/atrizes educacionais por metodologias e ferramentas que contribuam e potencializem a construção dos conhecimentos por parte dos/das discentes, considerando as suas especificidades. Assim, e em congruência com as novas perspectivas para o cenário educacional, as metodologias ativas proporcionam aos/às estudantes uma aprendizagem diferenciada, coerente com o novo modelo de ensino, com uma interface mais solidária e abrangente, os acolhendo em suas performances intelectuais distintas, sendo considerada, portanto, mais inclusiva. E essa pesquisa possui aderência a essa premissa – de um ensino mais abrangente – pois, apresenta como um dos objetivos a promoção do engajamento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem, considerando suas necessidades individuais e respeitando suas identidades culturais.

Nesta perspectiva, os parâmetros são as potencialidades dos/as estudantes, a possibilidade de descobrir e produzir outras formas de conhecer, encarando as dificuldades como sendo as responsáveis por imprimir um ritmo, mas não uma condição restritiva ao desenvolvimento.

Propor uma educação inclusiva implica conceber uma escola hospitaleira, que acolha a todos/as sem distinção, oferecendo oportunidades e possibilidades de um percurso com acesso ao conteúdo e a vivências promotoras do aprendizado e crescimento. A escola deverá ser o espaço de várias formas de ensinar e aprender, prescindindo para isso que se empreendam

novas formas de ensinar e valorizem as performances cognitivas e sócio afetivas de seus/suas aprendizes, culminando em um espaço de decolonização dos saberes e das mentes que se encontram engessada por hábito, por conveniência, por determinação ou mesmo por opção.

A Educação Inclusiva é um campo de experimentação ideal para os princípios da Pedagogia Pós-Método. Diferente de modelos tradicionais que pressupõem um currículo homogêneo, essa abordagem incentiva estratégias pedagógicas diferenciadas, como o uso de metodologias ativas, de ensino por projetos e de aprendizagem colaborativa. Essas práticas ressignificam o papel do professor, não mais como um simples aplicador de conteúdos, mas como um mediador do conhecimento, capaz de adaptar o ensino às singularidades de cada estudante.

Conforme Santos, (2018, p.1) a descolonização dos currículos, dos saberes e mentes é um esforço que demanda empreendimento em novas pedagogias e sinaliza para uma educação inclusiva, na qual o papel da escola seria ressignificado.

> Tudo começa no acesso à escola. Estamos, de fato, bem longe ainda do que é o papel da escola: dar guarida a quem chega como um anônimo, mas que tem garantido um lugar, nesse lugar. Por que a hospitalidade, como nos ensinou Derrida (2003), se dá ao outro, antes que o outro se identifique, antes mesmo que ele seja (posto ou suposto como tal) um sujeito de direito...Aquele que chega tem necessidades, precisa ser ouvido no que deseja, espera ser atendido no que lhe falta para prosseguir na sua caminhada. (Mantoan, 2018. p. 1)

No tocante às necessidades de quem chega, cabe a escola considerada inclusiva valorizar todos os seus estudantes igualmente e se comprometer com o desenvolvimento de cada um de modo peculiar, atendendo às suas especificidades (Paganelli, 2017). E ainda, propiciar o seu acesso a experiências que o enriqueçam e faça avançar na compreensão do mundo a sua volta, sendo instigado a desenvolver-se cognitiva, afetiva e psiquicamente (Freitas; Gomes, 2022). Para Rabelo e Passos (2011):

> (...) não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta (Rabelllo; Passos, 2011, p.84)

E ao pensar no processo que os/as estudantes precisam trilhar para aprender e ao docente para orientá-lo considera-se imprescindível investir em uma metodologia que o coloque em contato ativo com o seu processo, logo, aborda-se as metodologias ativas como possibilidade para a efetivação desse processo.

1.8- Metodologias que se pretendem ativas e seus impactos

E assim, recorre-se ao investimento em Metodologias ativas da aprendizagem, como possibilidades reais de abarcar um contingente maior de estudantes em suas especificidades. Entretanto, constitui-se como base, partir do conceito de metodologias na didática, como sendo diretrizes, trajetórias definidas com o intuito de orientar os processos de ensino, a partir de estratégias, de abordagens e de técnicas, visando alcançar alguns objetivos (Bacich; Moran, 2015) para compreender a sua extensão, enquanto ativas. Em decorrência desse conceito, amplia-se para o estudo dessa diretriz metodológica centrada na participação efetiva dos/as estudantes na construção do seu processo de aprendizagem. Na interpretação de Valente *et al.* (2017, p. 464)

> (...) as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-se de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e a elaboração de seu processo de conhecimento (Valente *et al.,* 2017, p.464)

Constituem ainda como princípios das metodologias ativas, a centralização no/a estudante, não mais como expectador/a; a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade, a inovação e o papel do/a professor/ como mediador/a, havendo, uma migração do ensinar para o ato de aprender, o desvio do foco do/a docente, que tradicionalmente é aquele que ensina, para aquele que dá suporte e auxilia no processo.

As situações de aprendizagem, nas quais os/as estudantes estão em ação, como a corrida em que o professor retratará nessa pesquisa, na qual a estudante que utiliza da cadeira de rodas consegue participar correndo sentada, exigem um planejamento de situações que

contribuam para a autonomia e motivação do estudante à medida que favorece o sentimento de participação e pertencimento (Parreiras, 2021)

Para Moran (2015), há a prevalência de metodologias dedutivas no ensino, que acarretam ao/à professor/a a posição de detentor/a do saber que será transmitido aos/às discentes, para que esses possam aplicá-los/las a situações específicas e as metodologias indutivas, que partem do experimento para a compreensão da teoria, por meio de questionamentos e experimentações. Um exemplo claro dessa abordagem é a prática da Professora B, que, em vez de simplesmente determinar, permitiu que seus estudantes da Educação Infantil escolhessem as músicas e as coreografias para a festa junina e de encerramento do ano, promovendo um engajamento ativo e autônomo desde a tenra idade. Importante ressaltar que iniciam nesse processo, que gera autonomia e autoconhecimento em outras práticas na sala de aula também, como distribuir o material escolar, buscar os próprios livros e entregar aos colegas, escolha da atividade que farão no momento livre, desde os seus cinco anos de idade. Outro caso relevante é o da Professora A, que, ao abordar o conteúdo de frações, propôs aos/às estudantes do Ensino Fundamental II um problema matemático do cotidiano – como o cálculo de ingredientes para uma receita ou a divisão de um terreno - para que tentassem resolvê-lo antes de ensinar a fórmula. Essa estratégia promoveu uma abordagem indutiva que estimulou o raciocínio lógico e a busca por soluções a partir da experiência.

É necessário enfatizar que as metodologias ativas buscam o equilíbrio entre situações de indução e de dedução, com o apoio docente e partindo da premissa que, algumas pesquisas da área da neurociência comprovam que,

> A aprendizagem é única e diferente para cada ser humano e que, cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais. (Moran, 2015, p.98)

Desta forma, Barbosa e Moura (2013, p.56) afirmam que uma experiência com metodologias ativas no processo de aprendizagem é mais significativa e acontece quando a interação do estudante com o seu objeto de estudo é permeada por vivências de ouvir, de falar, de perguntar, de discutir, de refletir, de fazer e de ensinar e que, em princípio, todo método ou estratégia que considere a participação e o envolvimento ativo dos discentes diante

do seu processo de desenvolvimento do conhecimento, contribui para o fomento de ambientes produtivos, significativos e mais ativos de aprendizagem.

E, aprender significativamente, para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), equivale a reconfigurar ideias já existentes, por exemplo, a partir de um planejamento de aulas com desafios, situações problemas e uso de tecnologias centradas no/a estudante, onde o mediar requer do professor uma postura mais dinâmica para atender a uma geração de estudantes com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, conectados e ativos, acolhendo a todos/as em suas singularidades e modos de estar nesta condição.

O currículo da escola comporta essa flexibilidade, pois os/as estudantes são a sua razão de existir e um currículo que tem como premissa a diferença, está alicerçado em um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros, acontecimentos e é por si só rizomático, conforme preconiza Paraíso, (2010).

O termo rizomático (do grego rhizoma, que significa raiz ou caule subterrâneo) é um conceito filosófico desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que o utilizam como uma metáfora para descrever um modelo de organização, pensamento ou conhecimento que se contrapõe às estruturas lineares, hierárquicas e centralizadas, frequentemente comparadas a uma árvore com um tronco principal e ramificações bem definidas.

Em contraste, um rizoma cresce de forma horizontal, não linear e multidirecional, sem um ponto de origem ou um centro fixo. Ele se conecta em qualquer ponto com qualquer outro ponto, formando uma rede complexa e em constante transformação. No contexto de um currículo, ser rizomático implica que ele não segue uma sequência rígida ou predeterminada de conteúdo. Em vez disso, ele é flexível, aberto a múltiplas entradas e saídas, permitindo que os saberes se interliguem de maneiras diversas e imprevisíveis, valorizando a multiplicidade de experiências, perspectivas e conhecimentos. Um currículo rizomático abraça a fluidez, a adaptabilidade e a capacidade de se reinventar continuamente, refletindo a complexidade do mundo e a diversidade dos/das estudantes, em vez de tentar enquadrá-los em um modelo único e homogêneo. E um currículo que tem como premissa a diferença, está alicerçado em um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros e de acontecimentos e é por si só rizomático, conforme preconiza Paraíso, (2010).

Uma abordagem curricular que valoriza a diversidade e a variação, em vez de buscar uma unidade final, a construção de múltiplas conexões, aponte para um ensino criativo,

dinâmico, aberto a crítica dos/as estudantes, pautado nas experiências e nos aprendizados adquiridos e em construção.

Um currículo povoado por buscas de ordenamentos e de organizações, de sequenciações e de enquadramentos não é suficientemente capaz de abarcar uma proposta inclusiva. Isso porque o que está em ação é a constituição de modos de vida e mesmo assim, o que se percebe é que o mesmo não dá conta de delimitar tudo e muita coisa escapa. Mesmo com os investimentos para controlar a diferença no currículo, há ramificações que se esvaem e buscam o seu lugar. E desse modo, pensar as diferenças parece ser um caminho que abarque os que não se enquadram.

Procurar as possibilidades de um currículo pode fazê-lo mover-se, o que para Paraíso, 2010 seria uma maneira de cartografar as longitudes e as latitudes que ele pode comportar, um caminho para valorizar a multiplicidade, no exercício de inquietar-se, de mover-se e de mudar-se.

De acordo com Araújo (2011) urge reinventar a educação, repensando os currículos, os modos de pensar e de ser escola e, sobretudo, a relação do/a professor com os/as seus/suas estudantes, no plural, com destaque para o apelo à diversidade.

> O papel do professor é completamente diferente daquele que ensina, transmitindo informações, aplicando exercícios e avaliando aquilo que o aluno responde de certo ou errado. O ensino fica evidenciado neste contexto como algo muito mais complexo, que demanda do professor ações reflexivas e investigativas sobre o seu papel, enquanto aquele que tem o gerenciamento pedagógico, para criar condições que favoreçam o processo de construção de conhecimento dos alunos (Prado, 2006, p.106).

As metodologias ativas parecem possibilitar essa mudança por meio de um ensino vinculado a projetos e desafios na resolução de situações problema. Partindo do que o/a estudante traz do seu cotidiano para ser integrado ao conhecimento científico. Essa prática foi acompanhada ao observar a atuação da Professora B e de seus/suas estudantes da Educação Infantil na condução de um projeto para a formatura, cujo tema era o Oscar. Nesse contexto, a professora incentivou os/as estudantes a escolherem a música e a criarem os passos da coreografia, assistindo a vídeos para inspiração, discutindo a sincronia entre ritmo e dança, e elaborando juntos a apresentação final. Essa iniciativa transformou o ensaio em um exercício de protagonismo infantil, exemplificando como práticas pedagógicas podem romper com

modelos tradicionais e dar voz ativa aos/às estudantes, integrando o interesse deles/as ao processo de aprendizagem.

A educação com vistas à diversidade e pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem é um campo fecundo para a prática das metodologias ativas e o alcance do êxito de situações efetivas de aprendizagem. E usá-las não implica na consubstanciação de uma prática docente arraigada de modismo ou de descompromisso, representa uma prática pedagógica comprometida com as mudanças, intencional, com ações planejadas, buscando criar condições para que a aprendizagem aconteça e que integre com um público singular, ativo, curioso, que pesquisa e gosta de desafios. Conforme Maseto (2000, p.144) essa mediação pedagógica, se pautaria em:

> Atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (Maseto, 2000, p.144).

Para Faria (2002), o sóciointeracionismo ou sócioconstrutivismo, são correntes de pensamentos, que dão suporte ao estudo da mediação, pois conforme a autora, é um processo social e a aprendizagem favorece processos evolutivos por meio da ativação de situações interpessoais e intrapessoais. A interação para Vygotsky é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. (Faria, 2002, p. 68)

De acordo com Lévy (2011), o desenvolvimento científico e tecnológico configura-se como impulsionador das mudanças que vem marcando essa nova era. Uma sociedade transversalizada pela rápida disseminação de conhecimento e informação, culminando em constantes transformações, avançando com estudantes que já conseguem acompanhar e se apresentarem prontos para interagir com os artefatos de multimídias, até mesmo com relativa facilidade em relação a alguns docentes.

Buscando aderência a essa argumentação, (Castels, 1999), traz que, em uma Sociedade em Redes, caracterizada por mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas, as Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDIC) impulsionam transformações em todas as áreas do conhecimento e torna-se um recurso que pode ser aplicado em prol da efetivação do processo de ensino e aprendizado, pautado no uso das metodologias ativas de aprendizagem. Os/As estudantes não se encaixariam mais como receptores/as de informações

e tenderiam a ser mais autônomos/as no processo. Eles/Elas se desenvolveriam, segundo Freire (2000, p.55) nos aponta para o que seria a motivação para alunos/as autônomos/as:

> Uma inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento... Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele, algo que fazemos. (Freire, 2000, p. 55)

E essa inquietação moveria a ambos/as, estudantes e docentes rumo a novas ações no mundo, promovendo algo que representaria uma tentativa de superação das investidas direcionadas ao sufocamento que a colonialização insiste em nos conformar, ter-se-ia a oportunidade de acrescentar algo, fazer história, construir o seu percurso com autonomia. Para Berbel (2011, p.29):

> O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional. Para isso deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle (Berbel, 2011, p.29-30).

Ainda na defesa por formas de ensino que sejam mais solidárias e acolham os sujeitos da aprendizagem em suas singularidades, conferindo a eles maior autonomia e segurança, as metodologias ativas reforçam a sua importância enquanto uma proposta promissora para renovar, para incluir e para melhor atender a todos/as.

Pensar na transversalidade da educação inclusiva aponta para um percurso em que todos/as são assegurados/as nos seus direitos de inserção, permanência com êxito e conclusão com crescimento. Entender a trajetória da educação no movimento de inserção de todos/as os/as estudantes podem nos esclarecer sobre esse desafio.

Dessa forma, a pesquisa propõe analisar o processo educativo sob uma perspectiva inclusiva, estabelecendo conexões entre as hipóteses levantadas e a metodologia adotada. O objetivo central é contribuir para o aprimoramento da educação inclusiva, garantindo melhores condições de ensino e aprendizagem para todos os/as estudantes. A metodologia escolhida permite investigar como práticas pedagógicas podem efetivamente romper com ciclos de exclusão e negação de direitos, buscando soluções viáveis para um ensino mais equitativo. Segue-se com o detalhamento dessa etapa.

CAPÍTULO 02: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada para realização desta pesquisa considerando o deferimento para sua realização por parte do Conselho de Ética e Pesquisa. Sendo assim, este capítulo está dividido em seis subseções. Na primeira, trato da natureza e formato de investigação para aproximações do objeto escolhido para estudo. Na segunda, abordo o objetivo geral e os objetivos específicos. Na terceira, apresento o contexto da pesquisa e seus participantes. Na quarta, mostro como ocorreu a construção de dados por meio dos instrumentos escolhidos. Na quinta seção, demonstro os procedimentos adotados para a análise e discussão dos dados. Por fim, na sexta apresento os cuidados éticos como parte imprescindível para a realização dessa pesquisa.

2.1 - DETALHAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A motivação desta pesquisa reside na observação ao longo de minha jornada profissional e testemunho de uma persistente história de insucesso educacional vivenciada por alguns/algumas estudantes. Especialmente no tocante à inabilidade do/da docente em compreender a especificidade daquele sujeito diante das possibilidades de aprendizagem. Essa junção de contextos que se diferem e complementam, desencadeia uma profunda inquietação e me implica, frontalmente, no exercício de pesquisar e propor alternativas que modifique e promova uma trajetória com êxito aos/a professores/as e aos estudantes.

Tendo, contudo, uma consideração imponderável a ser feita no tocante às condições em que essas ações podem ter ocorrido. Presumo que com uma dose grande de um desejo que o objetivo educacional seja cumprido, mas com uma alta probabilidade de se equivocar no processo. Não é a nossa intenção apontar erros, mesmo porque isso se daria com a minha participação e, sendo assim, sei que também tentei fazer empenhando o meu melhor esforço para que tudo desse certo. É ponderando que só erra quem arrisca a tentar e o meu reconhecimento a todos esses/essas professores/as que ousaram fazer o seu melhor, destarte as condições que tinham no momento.

Duvidar das certezas, ter o sentido da desconfiança, a abertura a dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas e senhor das verdades pode indicar caminhos. E assim, seguimos acreditando que repensar as práticas vigentes e questionar tendo em vista o parâmetro do desempenho de cada estudante, pode ser a bússola que indica o caminho para promover práticas decoloniais em espaços marcados por práticas arraigadas e pouco oxigenadas.

E o objetivo deste trabalho centra-se em investigar as práticas pedagógicas na educação infantil e fundamental, com foco em como as abordagens decoloniais podem ser integradas de forma eficaz para melhorar a experiência educacional de estudantes de contextos diversos. Expondo-os de um modo mais explícito

Em linhas gerais, esta pesquisa tem como objetivo analisar como os conceitos de desaprender e desver podem ser operacionalizados em práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, com foco na desconstrução de perspectivas coloniais e na promoção de ambientes educacionais inclusivos atentos às diversidades culturais, sociais e cognitivas dos/as estudantes.

Também, como desdobramentos do objetivo geral:

1. Investigar estratégias pedagógicas que otimizam o desenvolvimento dos/as estudantes sob a égide das perspectivas sociointeracionistas.
2. Identificar práticas decoloniais a partir do viés da promoção de aprendizagens realizadas pelos/as professores/as de modo intuitivo ou não.
3. Analisar os desdobramentos de práticas docentes que representem rasuras nas ações realizadas e que almejam contemplar a todos em suas especificidades.

Sendo assim, a análise será centrada nas seguintes questões:

- **Práticas pedagógicas coloniais:** Serão analisadas as práticas pedagógicas que reforçam estigmas culturais, a exclusão de saberes locais e a homogeneização das identidades no ambiente escolar. Em especial, a pesquisa identificará o uso de conteúdos curriculares eurocêntricos e a falta de valorização das diversidades culturais e sociais presentes nas turmas. Também será investigada a utilização de métodos de ensino que não consideram as especificidades de cada estudante, como práticas autoritárias ou a ausência de espaços de expressão para as identidades culturais.

- **Características dos estudantes focadas na análise:** O estudo se concentrará em estudantes de diferentes faixas etárias da educação infantil e fundamental. A análise buscará entender como

essas características culturais, sociais e cognitivas influenciam o processo de aprendizagem, destacando como os/as estudantes se relacionam com os conteúdos curriculares, a escola e as práticas pedagógicas em sala de aula.

- **Papel da tecnologia na proposta:** a tecnologia será abordada como uma ferramenta para promover a inclusão e a desconstrução de paradigmas eurocêntricos na educação. Serão investigadas as possibilidades de utilização de tecnologias digitais para ampliar o acesso a conteúdos culturais diversos e facilitar a interação entre os saberes locais e os conhecimentos acadêmicos. Além disso, será analisada a implementação de plataformas e ferramentas digitais que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e interativas, voltadas para o fortalecimento da identidade e da participação ativa dos/as estudantes no processo de aprendizagem.

Ao adentrar nesse contexto, busca-se mobilizar e suspeitar da historicidade do próprio ser por meio da exploração da potencialidade de uma proposta pedagógica decolonial que integre metodologias ativas e a abordagem da Pedagogia Pós-Método.

Historicamente, os/as estudantes têm enfrentado barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento devido a sistemas educacionais que frequentemente negligenciam suas características individuais e contextos culturais. Ao incorporar perspectivas decoloniais, a pesquisa pretende questionar as estruturas eurocêntricas e colonizadoras que muitas vezes perpetuaram essa marginalização, e proporcionar uma reflexão acerca das práticas pedagógicas.

A proposta em questão consiste em refletir a partir da prática dos/as professores/as os resultados alcançados pelos/as estudantes e assim, promover um incômodo no qual se coloquem mais reflexivos diante de suas práticas, que os/as estudantes sejam respeitados/as em sua totalidade e que suas singularidades sejam valorizadas. Vislumbrar ações disruptivas que corroborem para que a educação cumpra com o seu propósito. Exercitar a ação de desaprender, deixar se conduzir pelo reconhecimento das diferenças e nas práticas educativas haver um movimento que mobilize as diretrizes curriculares. Aprender a desaprender para então, crescer com as descobertas. Enxergar o seu entorno com mais afeto, talvez o que Barros, 2015 convoca:

> Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação. Ali a gente brincava de brincar com palavras (...) Pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver. Eu hoje vi um sapo com olhar de árvore. Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e

> sem lado. A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias (Barros, 2015, p.141)

A presente pesquisa parte da hipótese de que, ao serem confrontados com desafios educacionais relacionados à inclusão, os docentes são levados a desaprender práticas enraizadas e a desver concepções cristalizadas sobre ensino e aprendizagem. Esse movimento possibilita a reconstrução de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente educacional que desafia estruturas coloniais e favorece a equidade.

Os objetivos específicos desdobram essa hipótese em eixos investigativos concretos:

a) Investigar estratégias pedagógicas que otimizam o desenvolvimento dos/as estudantes sob a égide das perspectivas sociointeracionistas.

b) Se os docentes são capazes de repensar suas práticas e buscar estratégias mais eficazes, então metodologias interativas e colaborativas podem emergir como alternativas significativas. O estudo analisa relatos e práticas concretas de professores para identificar elementos que caracterizem tais estratégias. Identificar práticas decoloniais a partir do viés da promoção de aprendizagens realizadas pelos/as professores/as de modo intuitivo ou não.

A desconstrução de modelos hegemônicos de ensino pode levar à adoção de práticas inovadoras, mesmo que não de maneira totalmente consciente pelos docentes. A análise de conteúdos, baseada nos diários de práticas dos professores, buscará evidências dessas rupturas com modelos tradicionais.

c) Analisar os desdobramentos de práticas docentes que representem rasuras nas ações realizadas e que almejam contemplar a todos em suas especificidades.

Se os docentes conseguem ressignificar suas práticas, então é possível identificar elementos que desafiem e transformem a estrutura excludente do ensino. O estudo de caso qualitativo permitirá examinar como essas rasuras ocorrem na prática cotidiana dos professores, e se de fato levam a um ensino mais inclusivo.

Ajustem as suas lentes para um foco mais estendido e vejam com mais clareza as possibilidades. Essas seriam as práticas que romperiam com a condição atual e transitaria de um estado de não saber, para uma construção efetiva de conhecimentos. Assim, fissuras seriam feitas e espaços mais decolonializados seriam vistos.

A forma como poderiam ser rasurados, não diz de um apagamento do pano de fundo que se tem, mas um investimento em uma concepção e metodologias que despertem nos/as estudantes a importância de seu protagonismo nessas ações. A Pedagogia pós método e a exploração de metodologias nas quais os/as estudantes estejam ativos, sejam respeitados em sua forma de aprender, culmina em um ambiente educacional mais democrático e participativo.

Ao desafiar paradigmas estabelecidos e abraçar a diversidade, essa pesquisa busca contribuir para a remodelagem de práticas mais inclusivas, emancipatórias e, a partir do incômodo, professores e professoras aprendam a desaprender, a desver e recriem a sua prática traduzindo o que vivenciam em ações, atuem a partir do parâmetro da possibilidade já trazido como um dos pilares da Pedagogia Pós Método.

É preciso estar imbuído do nosso olhar ao avesso para (re) pensar e manter aceso um sentimento permanente de estranhamento e não ser capturado (a) e domesticado (a) na rotina escolar. Urge uma abertura para a diferença, para outros modos de existência e para outras humanidades possíveis e a consideração de que o mundo não é, ele está sendo a cada dia, a partir da contribuição de cada um com a sua subjetividade curiosa, inteligente, interferindo na objetividade com que dialeticamente nos relacionamos. Freire (1994).

Torna-se imprescindível também pensar na formação dos docentes que lidam com situações em sala cada vez mais diversa e desafiadora. Não detalharemos, mas levantaremos alguns pontos que merecem destaque: como acontece a formação docente para o exercício da diversidade nas salas de aula? É possível pensar em espaços inclusivos alijados da discussão sobre o acolhimento da diversidade?

Essas e muitas outras são questões que potencializam a discussão e reiteram a necessidade de uma educação reflexiva que transite por trilhas mais autênticas para uma educação mais eficaz.

É possível conceber que, no exercício profissional, indivíduos possam modificar suas práticas ao adotar novos olhares sobre os mesmos desafios. O conceito de “desver” implica

romper com percepções cristalizadas, permitindo novas formas de enxergar a realidade educacional. Assim, superar obstáculos que antes pareciam intransponíveis torna-se um caminho viável para alcançar mudanças significativas.

Essa transformação move o mundo e produz história, em uma versão diferente, com um contexto inovador, talvez o mesmo cenário, com personagens novos. Fazer um novo enredo nos cabe como profissionais da educação, que podemos reclamar diariamente das condições ou seguir em frente, se recriando apesar delas. Esse desafio que enfrentamos deveria nos motivar a encontrar respostas para reverter muitas situações que nos causam incômodo. Ele deveria ser o nosso guia.

A ideia de "desaprender" e "desver" faz parte de um movimento pedagógico e filosófico que desafia as concepções tradicionalmente enraizadas nas práticas educacionais. Esses conceitos, ao serem operacionalizados na análise pedagógica, visam a transformar as abordagens de ensino e aprendizagem, estimulando tanto docentes quanto estudantes a repensarem e reimaginarem as dinâmicas escolares. No contexto desta pesquisa, esses conceitos serão trabalhados de maneira concreta nas seguintes perspectivas:

Desaprender: O ato de desaprender envolve a desconstrução de práticas e conhecimentos que se sustentam em uma lógica eurocêntrica, padronizada e excludente. Esse processo permite a reconstrução do ensino a partir de perspectivas mais inclusivas e mais contextualizadas.

Para os docentes, desaprender significa questionar a eficácia dos métodos tradicionais de ensino, que muitas vezes não consideram a diversidade cultural, social e cognitiva dos estudantes. Nesse sentido, os/as professores/as serão convidados a refletir criticamente sobre suas próprias crenças pedagógicas, para identificar e abandonar práticas que reproduzam discriminação, desigualdade e estigmatização.

Operacionalização na análise pedagógica:

- Reflexão crítica sobre práticas pedagógicas: os/as docentes serão incentivados a revisitar suas metodologias de ensino, questionando quais delas não estão mais atendendo às necessidades diversificadas de seus/suas estudantes e se estão, de fato, promovendo um ambiente inclusivo.

- Observação das dinâmicas de ensino: Será analisado como os professores refletem sobre suas práticas e como podem se desapegar de estratégias que não funcionam para todos/as estudantes.

Exemplos incluem a superação de uma abordagem homogênea para o ensino e o abandono de práticas punitivas ou autoritárias em favor de métodos mais colaborativos e respeitosos com as diferenças.

Desver: O conceito de desver significa reconfigurar o olhar sobre o mundo, os/as estudantes e a prática pedagógica. Esse conceito desafia percepções rígidas da realidade educacional, incentivando uma abordagem mais sensível às singularidades e às experiências individuais dos/das estudantes. Para o/a docente, desver significa ampliar a sua percepção do contexto escolar, observando não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também os aspectos culturais, emocionais e sociais que impactam sua aprendizagem.

Operacionalização na análise pedagógica:

Reconhecimento das singularidades dos/as estudantes: As desver os/as professoras são incentivadas/as a perceber os/as estudantes não apenas como receptores passivos de conhecimento, mas como sujeitos ativos com históricas, culturas e saberes próprios. A análise investigará como os/as professores/as podem adotar uma abordagem mais personalizada, ouvindo os/as estudantes e considerando suas vivências.

Atenção às dinâmicas de diversidade: a pesquisa investigará como o docente consegue se desver de uma visão universalista do/a estudante e começar a perceber as diferentes manifestações de aprendizagem, em função das múltiplas dimensões culturais, cognitivas e sociais presentes em sala de aula.

Relação entre o desenvolvimento decolonial e a prática cotidiana do/a professor/a:

A integração do desenvolvimento decolonial na prática cotidiana do professor exige uma mudança na percepção das estruturas de poder e do conhecimento na escola. Essa transformação está ligada à desconstrução de saberes hegemônicos e a valorização de saberes locais, indígenas e afro-brasileiros, além de uma abordagem mais inclusiva e atenta à diversidade dos/as estudantes.

A exploração concreta na prática pedagógica consiste na busca por identificar como os/as professores/as resistem ao currículo tradicional e à abordagem eurocêntrica, incorporando perspectivas decoloniais em suas práticas diárias. Isso pode incluir o uso de conteúdos que

respeitem as culturas e histórias dos/as estudantes, em vez de impor conteúdos universais que não fazem sentido para a realidade deles.

O desenvolvimento decolonial implica a criação de ambientes de aprendizagem que acolham a diversidade e promovam a equidade. A pesquisa explorará como os/as professores/as adaptam suas práticas para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e protagonismo.

A pesquisa também focará no uso de metodologias ativas, nas quais os/as estudantes são participantes ativos em seu processo de aprendizagem, contribuindo para a construção do saber de maneira colaborativa. O desver aqui se concretiza na implementação de práticas que possibilitem aos estudantes se expressarem e aprender de maneiras diversas, como a utilização de tecnologias educacionais e de atividades que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem.

Os conceitos de desaprender e desver não apenas convidam os/as docentes a reverem suas práticas pedagógicas, mas também os motivam a adotar uma postura reflexiva e crítica diante de suas experiências e contextos. Essa transformação de mentalidade, associada ao desenvolvimento decolonial, pode gerar um impacto significativo na qualidade da educação, ao tornar o processo de ensino mais inclusivo, participativo e atento às especificidades dos estudantes. A pesquisa, ao investigar como essas ideias podem ser concretizadas, busca contribuir para a construção de um ambiente educacional mais ajustado à diversidade e mais democrático, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. As lentes podem ser ajustadas para uma melhor visão de perto e para longo prazo, mas urge acontecer essa mobilização.

Sendo assim, ao propor essa pesquisa, senti-me tocada por algo que participava e queria contribuir de uma forma mais reflexiva, promissora. Jamais quero perder o hábito de desaprender, desver e voltar a aprender, ainda que para isso, necessite passar por um processo de transformação para ver melhor. Reaprender constantemente com as ações e nos encontros com os pares.

2.2 - Natureza da pesquisa e aproximações com o objeto escolhido para estudo

Essa investigação segue uma abordagem qualitativa, pois busca se debruçar na produção de dados referente à prática docente a partir de um diário enviado a três professores/as que atuam nas escolas municipais de Belo Horizonte.

O "Diário de Práticas" foi concebido não como um mero registro de atividades cotidianas, mas como uma ferramenta fundamental para a auto-observação e a reflexão crítica, visando a desvelar as complexidades inerentes à prática docente e as "rasuras" pedagógicas que emergem no ambiente escolar. Para tanto, o diário foi entregue aos professores em um formato de caderno físico, estruturado com seções que, embora pré-definidas, ofereciam amplo espaço para a escrita livre e aprofundada. A orientação era que os docentes o preenchessem regularmente ao longo de um semestre, registrando suas experiências, percepções e reflexões.

Essa periodicidade foi essencial para capturar a evolução das práticas e da manifestação das "rasuras" em tempo real, permitindo uma análise dinâmica e contextualizada. O instrumento incentivava os professores a ir além da descrição superficial, questionando o "como" e o "porquê" de suas ações, as motivações subjacentes, os desafios enfrentados e as estratégias empregadas para superá-los. Havia um estímulo explícito para que estabelecessem conexões entre suas vivências e os conceitos teóricos da pesquisa, como inclusão, emancipação, e a desconstrução de padrões coloniais, mesmo que tais conexões se dessem de forma intuitiva.

A fim de capturar as "rasuras", compreendidas como rupturas com o tradicional e o instituído, e as práticas decoloniais, o diário continha entradas específicas que guiavam a reflexão para momentos em que os docentes sentiram a necessidade de "desaprender" práticas arraigadas, de "desver" concepções cristalizadas sobre o ensino e a aprendizagem, ou de valorizar a cultura e a forma de pensar dos estudantes, mesmo que isso implicasse em desviar-se do currículo prescrito. Tais entradas no Diário de Práticas visavam a identificar situações de inovação, adaptação e empoderamento, que são a essência das práticas decoloniais e das transformações que a pesquisa se propõe a investigar.

O diário, assim, permitia o registro tanto de ações planejadas quanto de reações espontâneas a situações inesperadas, revelando a "praticabilidade" da Pedagogia Pós-Método no cotidiano da sala de aula.

A escolha de apenas três docentes para a participação na pesquisa constituiu uma decisão metodológica deliberada, alinhada à abordagem qualitativa do estudo e ao procedimento de pesquisa de estudo de caso, e não foi resultado de recusas ou limitações na adesão. Optou-se por um número reduzido de participantes para possibilitar uma imersão aprofundada em suas narrativas, práticas e reflexões, o que seria inviável com uma amostra maior. A riqueza dos dados qualitativos está na densidade das informações e na capacidade de explorar as nuances de cada experiência, e não na sua quantidade.

Os três docentes foram selecionados com base em critérios específicos que os qualificavam como "casos notáveis" para a investigação, pois já haviam sido observados pela pesquisadora em momentos anteriores e demonstravam, em suas práticas, indícios de inovação, de flexibilidade e de uma sensibilidade à diversidade que se alinhava aos conceitos de "rasuras" e de decolonialidade. A diversidade de etapas de ensino que representavam (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II) também foi um fator relevante, permitindo uma análise comparativa das manifestações dessas práticas em diferentes contextos etários e curriculares.

O preenchimento do "Diário de Práticas" e a participação em entrevistas semiestruturadas exigiam um alto nível de engajamento, autorreflexão e disponibilidade, e a seleção de um grupo menor e altamente comprometido garantiu a qualidade e a profundidade das informações coletadas, essenciais para a análise proposta.

O estudo adota a perspectiva do estudo de caso, que, segundo Yin (2005), é apropriado para investigar fenômenos complexos dentro de seus contextos reais. Dessa forma, os participantes foram escolhidos considerando os seguintes critérios:

- Diversidade de contextos educativos – Foram selecionados docentes de diferentes segmentos da Educação Básica para possibilitar uma análise comparativa das práticas e desafios enfrentados em distintos níveis de ensino.

- Práticas inovadoras e de resistência – Os/a professores/a escolhidos/as demonstraram, em sua atuação pedagógica, estratégias que rompem com modelos tradicionais e favorecem a inclusão,

característica central para a análise dentro da ótica da Pedagogia Pós Método (Kumaravadivelu, 1994).

- Observação prévia e registro de rasuras pedagógicas – Os participantes já haviam sido observados anteriormente pela pesquisadora, o que permitiu identificar traços de inovação e adaptação em suas práticas de ensino.

- Disposição para reflexão e registro – Além das características pedagógicas, os professores convidados aceitaram participar do Diário de Práticas, um instrumento metodológico essencial para a geração de dados qualitativos sobre suas experiências e desafios na sala de aula.

Desse modo, a ênfase será em uma busca por informações que agreguem as nuances que a prática pode ofertar a todo o arcabouço teórico existente e promova o avanço nas discussões. Essas são características de uma pesquisa com viés qualitativo, que conforme assevera Denzin e Lincoln (2006) contempla uma abordagem interpretativa do mundo em que os/as pesquisadores/as estudam os fatos em seus contextos buscando o significado que os entrevistados atribuem aos fenômenos estudados.

Sendo assim, segundo Ales (2006) aquilo que aparece à consciência, que é dado. A própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala. O que se mostra, embora precise ser desvelado. Aproximar-se do fenômeno, seria desvelar o sentido deste que se mostra, para chegar aquilo que a coisa é.

2.2.1 Objeto da pesquisa

O objeto da pesquisa eleito para essa investigação se pauta nas interações ocorridas entre os/as atores/atrizes no cenário educativo: professores/as e estudantes, observados/as sob a ótica da prática docente que reverbera resultados na aprendizagem dos/as estudantes.

Nossa intenção em abordar essas interações é propormos a reflexão da prática docente que apresenta mais assertividade no processo educativo, considerando o quão ela pode ser mais livre, ajustada ao seu público e produzir resultados mais eficazes.

A abordagem teórica para compreendermos a aprendizagem constituída, principalmente, pelos seguintes fatores inter-relacionados: a pedagogia pós método, metodologias ativas e aspectos decoloniais promotores de uma prática na qual a aprendizagem aconteça e possa ser verificada pela mudança de comportamento

Logo, justifica-se a escolha qualitativa, inclusive, por considerar que o "comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]" (Bogdan; Bliken, 1994, p.48).

Desse modo, possibilita-se a interpretação do/a pesquisador/a para as experiências e relatos dos/as participantes, amparada, no nosso caso, pelas teorias que compõem a discussão sobre Pedagogia Pós Método e a perspectiva decolonial.

A pesquisa qualitativa se volta para aspectos cotidianos que não podem ser mensurados por números (Fonseca, 2002). Isso abre espaço para a sensibilidade humana no que tange à compreensão científica dos fatos envolvidos com o objeto de pesquisa.

Como nesta tese objetivamos analisar a narrativa de professores/as da educação básica sobre a sua prática nos seus contextos de sala de aula, consideramos que a geração de dados, ou coleta de dados, essencialmente numérica não conseguiria fornecer informações sobre o complexo de interações ocorridas na sala de aula por meio do ponto de vista do docente.

Ainda sobre a escolha qualitativa, conforme explicam Silveira e Córdova (2009, p.31), o enfoque desse tipo de abordagem se fundamenta na "compreensão de um grupo social, de uma organização [...]", o que confirma nossa proposta de trabalharmos com o/a professor/a em sala de aula, considerado como ambiente social de aprendizagem, e a escola de modo genérico, tomada como espaço de organização comunitária. Além disso, segundo esses autores, é um modelo de pesquisa que atende à dinamicidade das ciências sociais, sobretudo pelo fato de considerarmos que não existe um método único capaz de contemplar as especificidades dos campos do conhecimento.

As pesquisas qualitativas diferem da lógica positivista ao estudarem a vida em sociedade. Nessa abordagem, espera-se que o/a pesquisador/a baseie suas análises em argumentos científicos e teorias compatíveis com sua formação, evitando influências pessoais ou morais (Silveira; Córdova, 2009).

Neste contexto, a pesquisa qualitativa é direcionada a aspectos sociais que não podem ser medidos por escalas numéricas. Nesse caso, o pesquisador torna-se,

simultaneamente, o sujeito e o objeto de seu trabalho (Silveira; Córdova, 2009). Assim como na Pedagogia Pós Método, o percurso de uma pesquisa qualitativa é imprevisível e atento às condições iniciais projetadas pelo pesquisador. Devido a isso, ajustes são necessários ao longo do desenvolvimento da pesquisa, desde que não infrinjam compromissos éticos assumidos com os/as participantes e com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O caráter mutável da pesquisa qualitativa também pode ser compreendido por intermédio do dinamismo da sala de aula. Essa relação indica que a presente pesquisa exige um complexo estudo investigativo e, portanto, está sujeita a inúmeros fatores que podem facilitar ou dificultar, mesmo que aparentemente, a sua conclusão.

Além desses pontos congruentes com a proposta desta pesquisa, de acordo com Silveira e Córdova (2009), elencamos outras características essenciais a nossa escolha pela ênfase na abordagem qualitativa, tais como: [...] observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

Em paralelo, a abordagem numérica, aliada à qualitativa, fornece condições favoráveis para o/a pesquisador/a realizar análises baseadas em evidências objetivas. Isso se deve ao fato de a combinação entre elas possibilitar o tratamento de dados por meio do cruzamento de informações provenientes das duas abordagens. Nesse sentido, procura-se alinhá-las de modo a contribuir para a confiabilidade da pesquisa científica. Tal relação colaborativa é comentada por Fonseca (2002, p. 20); segundo esse autor, a aplicação "conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente".

Diante dessas justificativas, esta pesquisa se demonstra mais próxima à natureza qualitativa, mas com pontos de análise numérica a fim de apresentar com maior clareza os dados de natureza objetiva para o leitor. A prática quantitativa deste estudo diz respeito à coleta de informações numéricas, tais como: tempo de profissão, horas-aula por semana, tempo destinado à formação contínua, contagem das unidades de registro e outras semelhantes. Assim, prosseguimos para a explanação da abordagem metodológica selecionada para o estudo dos dados: a Análise de Conteúdo.

A princípio, com o estudo científico dessas narrativas devidamente categorizadas, pudemos realizar a ligação entre a abordagem teórica proposta e a prática de ensino em uma sala de aula real, isto é, não idealizada. Certos disso, optamos pelas orientações metodológicas da professora francesa Laurence Bardin (2016) para a análise do conteúdo linguístico coletado.

De acordo com as instruções presentes na sua obra, a Análise de Conteúdo (AC) se apresenta como uma metodologia pertinente para o estudo objetivo de dados subjetivos, pois fornece ferramentas e opções para o pesquisador organizar o *corpus* de acordo com princípios claros de categorização. Além disso, a AC favorece a interpretação das informações fornecidas pelos participantes sem excessiva interferência pessoal na condução da análise.

Apesar de a AC ser uma metodologia relativamente não muito antiga, a interpretação sempre esteve presente na comunicação humana. Isso significa que, mesmo sem critérios científicos para direcionar as análises inferenciais, os exercícios interpretativos e questionador de um grupo social produziram conhecimento para tentar compreender os fenômenos nele ocorridos (Oliveira *et al.,* 2003).

O estudo dos dados se inicia pela organização da análise, ou seja, o momento de preparação do material para estudo, organização das informações coletadas e transcrição das narrativas orais. Trata-se de uma organização necessária para as três etapas da análise propriamente dita, pois é uma atividade fundamental para uma investigação produtiva. Feito, sistematiza-se a análise da seguinte maneira (Bardin, 2006, p. 125-132):

I. Pré-análise: com os dados devidamente organizados e de fácil compreensão e visualização por parte do/a pesquisador/a, iniciou-se a fase de pré-análise. Esta consiste em uma etapa de conhecimento do material, momento no qual o/a pesquisador/a projeta decisões e realiza a “leitura flutuante”, como Bardin (2016) denomina, dos textos produzidos a partir das narrativas orais e/ou escritas. O uso do termo “leitura flutuante” faz referência ao trabalho do psicanalista que, gradativamente, procura obter informações do seu paciente, tornando, assim, cada vez mais sensível o tratamento das informações fornecidas por ele. Na fase de pré-análise, pode-se, ainda, delimitar com maior precisão os dados que são realmente relevantes para a formação do *corpus*. Conforme Bardin (2016, p. 126), o “corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”,

por essa razão, esse refinamento ou a seleção das informações foram exercícios fundamentais para seguirmos para a próxima etapa: “exploração do material”;

II. Exploração do material: Em síntese, representa a aplicação das decisões tomadas na pré-análise. Bardin (2016, p. 131) escreve que é uma fase extensa focada nas particularidades dos dados. Trata-se do momento destinado à codificação, à decomposição ou à enumeração. Na análise, já é possível categorizar as unidades de registro de acordo com suas similaridades e prospectar os temas e as categorias de registro. De acordo com Silva e Fossá (2015, p. 4), podemos apontar que a análise do material é uma atividade exploratória, na qual se propõem “operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem, a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas”.

III. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: Como Bardin (2016) orienta, o tratamento dos dados é o estágio de organização e da interpretação dos resultados obtidos. Nesse ponto, os dados em estado inicial são trabalhados pelo pesquisador a fim de se tornarem informações pertinentes aos objetivos e às hipóteses da pesquisa. Como formas de tratamento dos dados, pode-se sugerir a criação de tabelas, quadros, diagramas, gráficos e outras formas de organização dos dados. A autora complementa que, na fase de tratamento, podem surgir novas proposições; isso, a nosso ver, se alinha ao paradigma da Pedagogia Pós Método, uma vez que os eventos de uma pesquisa podem ser imprevisíveis, e ancora a escolha metodológica pela AC.

2.4 – Contexto e participantes

A pesquisadora é professora da sala que oferta o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE e, como uma das exigências do cargo, faz visitas às escolas atendidas para efetivar parcerias com o corpo docente que atende aos/às estudantes no horário regular e observá-los em outros espaços.

Sendo assim, teve contato com os/as professores/as e estudantes em momentos diferenciados, tanto os atendidos pelo serviço ofertado, como os demais da turma e pode se inquietar com alguns aspectos dessa experiência, assim como vislumbrar ações que sinalizavam para o sucesso do/a educando/a no seu percurso escolar. Essas observações foram

se constituindo como um desejo de ampliar a discussão e promover parcerias mais sólidas que nos conduzissem a algumas reflexões.

Movida por esse anseio, a pesquisadora realiza o convite aos/as professores/as para a participação na pesquisa e fomento das discussões, vislumbrando inicialmente, alguns motivos que já justificariam a potência da investigação:

1. O exercício de refletir a sua prática, que conforme assevera Freire (1994, p. 43) é um ato fundamental no qual o/a educador/a se mobiliza da direção de um pensar ingênuo para a reflexão crítica, ponderando que:

> O aprendiz de educador deve assumir que o pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do critério é a curiosidade, característica do fenômeno vital. (Freire, 1994, p. 43).

Nesse esforço, ainda pode se pensar que refletir, nos conduzirá a uma ação de revelação de uma nova era, como propõem Freire (2015, p. 94)

> [...] denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um conhecimento científico cada vez maior de tal sociedade e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada. (Freire: 2015 [1981], p. 94)

2. O reconhecimento de práticas promissoras, como aquelas que possibilitem o envolvimento e participação dos/as estudantes que, no turbilhão de demandas as quais os/as professores/as se encontram, não lhes restam tempo para analisar e constatar o quanto são potencialmente capazes de promover ações disruptivas e o fortalecimento de uma sociedade letrada, mais consciente de seus direitos e deveres, com isso menos submissa aos ditames coloniais.

3. Ao suscitar a reflexão nos aspectos de sua prática, possibilita ao/à professor/a, ter uma dimensão ampliada do que pode ser aprimorado para a oferta de uma mediação cada vez mais eficaz.

4. Quando participam da pesquisa, estão repensando ações próprias de seu fazer pedagógico, considerando as exigências locais e o que experenciam. Estarão diante

> de sua prática, não como sujeitos avaliados para ouvir dizer do seu desempenho, mas sim como protagonistas em uma atuação que urge ser avaliada a partir de quem a desenvolve, identificando os problemas, buscando soluções e se sensibilizando para a retomada mais coerente. Uma sequência de ações que apresentam aderência ao parâmetro da praticidade, como assevera Kumaravadivelu (1994).

A construção da pesquisa acontece no ambiente natural, no qual nos constituímos como parte do fenômeno que, segundo Creswel (2007), é a fonte direta dos dados que serão descritos a partir de como se manifestam, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Configura-se como uma alternativa mais fidedigna na qual se empreende esforços para a compreensão de aspectos psicológicos como compreensão de atitudes, expectativas, valores que para Richardson (1999) é a mais indicada e fornece um resultado mais próximo do que se pretende investigar.

Essa imersão na realidade como se apresenta é uma experiência vivenciada pela pesquisadora também, pois participa desse processo e interage com os/as participantes, mas mantendo o rigor ético e fidedignidade ao campo.

Constitui-se como participantes desta pesquisa os/as professores/as que receberam o convite para participar desta investigação. Seria possível a extensão a muitos outros, mas por considerar que uma análise mais aprofundada, com mais rigor, seria possível com um número menor, porém expressivo, três professores são convidados por representarem três segmentos educativos e terem em sua prática características que suportariam uma discussão que apontariam os aspectos decoloniais. São professores que, pelas lentes da teoria, já apropriada pela pesquisadora, vinham apresentando rasuras em seu modo de atuar em sala de aula com os/as estudantes.

Após a aprovação pelo comitê e autorizado pela Secretaria Municipal de Educação, foi enviado um convite aos/às professores/as que já foram observados/as pela pesquisadora e aceitaram o convite. Essas etapas visam garantir um cuidado maior com os/as participantes e o direito de desejarem ou não participar do registro no Diário de Práticas.

2.5 - Instrumentos para geração dos dados

Como a pesquisadora está no espaço escolar e atua como professora da sala de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, possui uma interlocução com os/as professores/as que facilita a identificação de algumas ações que impactam no desenvolvimento e mudança de comportamento dos estudantes. Sendo assim, foi feito o convite a alguns/algumas professores/as que já foram observados/as em sua atuação. São profissionais que buscam romper com o prescrito para atuar com uma perspectiva que incluam a todos/as os/as estudantes nas atividades propostas.

Logo, o percurso metodológico para aquisição dos dados no campo será composto por duas etapas:

a) Convite aos/às professores/as da Rede Municipal de Educação para participarem da pesquisa e após a aceitação, a entrega do Diário de Práticas. Esse documento trata-se de um caderno que será entregue com a identificação da pesquisa, termos de autorização, explicitação da proposta e prazos. Visa possibilitar o registro da atuação docente de práticas vivenciadas e que queiram destacar em um intervalo de um semestre.

b) Encontro para esclarecimento da participação na pesquisa e apresentação da proposta.

Com essa complementação na coleta de dados, espera-se aprofundar a discussão com os/as docentes que se sentirem sensibilizados/as a estreitar esse diálogo e aprofundar nas questões expressas no Diário de Práticas. O encontro representa a oportunidade de aprofundamento nos aspectos que surgirem e precisariam ser melhor investigados.

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre os pilares metodológicos que sustentam esta tese, detalhamos o "Diário de Práticas" e justificamos a seleção da amostra de professores, visando a reforçar a transparência, a replicabilidade e a validade da investigação.

O "Diário de Práticas" constituiu-se como um instrumento central na coleta de dados, concebido como um caderno de bordo reflexivo entregue aos professores participantes. Sua principal finalidade foi capturar as nuances da prática pedagógica no dia a dia da sala de aula, permitindo que os docentes registrassem, de forma narrativa e contínua suas experiências, observações, desafios e as estratégias adotadas ao longo de um semestre letivo.

Este "caderno" inclui a identificação da pesquisa e os termos de autorização ética (TCLE), garantindo que os registros estivessem alinhados com os objetivos do estudo, ao mesmo tempo em que protegiam a confidencialidade dos participantes. Os professores foram incentivados a detalhar as interações com os estudantes, as escolhas metodológicas, as respostas dos alunos às atividades propostas, e as reflexões pessoais sobre a eficácia de suas abordagens.

Mais do que um mero registro de atividades, o Diário de Práticas funcionou como uma ferramenta de autoavaliação e autorreflexão, estimulando os educadores a "pensarem, reagirem, repensarem e agirem novamente sobre suas práxis", conforme destacado na tese (Nesta tese, p. 23). Este enfoque qualitativo e longitudinal permitiu à pesquisadora acessar dados contextuais que revelam o processo de "desaprender" e "desver" em tempo real, fornecendo narrativas descritivas que "ampliaram o corpus de análise" (Nesta tese, p. 97) e que, posteriormente, foram minuciosamente examinadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin.

Essa abordagem possibilitou uma análise das complexidades e das sutilezas das práticas pedagógicas em campo, conferindo densidade e autenticidade à investigação.

A escolha de uma amostra de três professores para esta pesquisa qualitativa não foi aleatória, mas um processo intencional e estratégico, fundamentado nos princípios do estudo de caso e da amostragem por conveniência e intencional. Em pesquisas de natureza qualitativa, o foco não está na generalização estatística para uma população ampla, mas na obtenção de dados detalhados que permitam uma compreensão aprofundada do fenômeno em seu contexto específico.

O capítulo de metodologia explica claramente que "sendo possível a extensão a muitos, mas por considerar que uma análise mais aprofundada, com mais rigor, seria possível com um número menor, porém expressivo, três professores são convidados" (Nesta tese, p. 92). A justificativa para essa amostra reduzida e direcionada baseia-se em critérios que reforçam a validade metodológica e a capacidade de análise.

Os três professores (Profa. A, Profa. B e Prof. C) atuam em diferentes segmentos da Educação Básica (Ensino Fundamental II, Educação Infantil e Ensino Fundamental I, respectivamente), cobrindo faixas etárias distintas (doze anos, quatro a seis anos e nove anos, respectivamente, conforme deduzido do Quadro 1 – Perfil dos/as participantes, p. 97, e p.

108). Essa heterogeneidade permitiu observar como os conceitos de "desaprender" e "desver", assim como as práticas decoloniais e o uso de metodologias ativas se manifestam e são adaptados a realidades pedagógicas diversas, possibilitando a amplitude da análise do fenômeno em diferentes estágios do desenvolvimento educacional.

Os participantes foram selecionados porque já demonstravam, em sua atuação pedagógica prévia (observada pela pesquisadora), características que indicavam "rasuras" em modelos tradicionais e favoreciam a inclusão, ou seja, "práticas que suportariam uma discussão que apontariam os aspectos decoloniais" (Nesta tese, p. 92). Essa "observação prévia" (Nesta tese, p. 82) assegurou que a amostra fosse composta por informantes-chave, cujas experiências eram diretamente relevantes para os objetivos da pesquisa, maximizando a probabilidade de coletar dados sobre os fenômenos de interesse.

Um critério fundamental para a participação foi a aceitação e a disposição dos professores em engajar-se no processo reflexivo do Diário de Práticas e nas entrevistas semiestruturadas. Essa "disposição para reflexão e registro" (Nesta tese, p. 82) é fundamental para a qualidade dos dados em uma pesquisa qualitativa, pois o envolvimento ativo e a capacidade de autoanálise dos participantes são elementos-chave para a profundidade das narrativas coletadas. A surpresa inicial dos professores com sua própria inovação ("não se percebem promovendo mudanças") (Nesta tese, p. 97) validou ainda mais a escolha da amostra, revelando um potencial reflexivo latente que a pesquisa se propôs a desvelar.

De fato, a justificativa para a amostra reduzida e cuidadosamente selecionada, aliada à riqueza do instrumento "Diário de Práticas" das entrevistas, reforça a credibilidade e a validade metodológica da tese e permitiu à pesquisadora uma imersão nas experiências dos docentes, proporcionando uma análise detalhada das práticas que buscam romper com os padrões coloniais e construir uma educação mais inclusiva e significativa, elementos que seriam dificilmente capturados com a mesma profundidade em uma amostra maior e menos direcionada.

2.5.1 - Instrumentos e etapas de investigação – geração de dados

Para o primeiro contato, os/as professores/as receberão o convite e manifestarão se aceitam participar de um encontro para explicitação de aspectos referentes à sua prática.

2.6 - Cuidados éticos para geração de dados em ambientes virtuais

A fim de assegurar o respeito ao participante, foi entregue e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE — Apêndice 3). Este é um importante documento que respalda a atuação ética do pesquisador e esclarece para o participante todas as etapas do trabalho.

Não haverá benefícios diretos aos/às participantes, como algum tipo de gratificação monetária. Entretanto, estes, como benesse, poderão contribuir para o debate acerca da valorização da motivação, da autonomia e da interação pela ótica da Pedagogia Pós-Método como fatores-chave para o desenvolvimento da educação básica. Além disso, a fim de evitar um possível desconforto dos participantes em relação ao momento da coleta de dados — como um risco da pesquisa —, assumimos o compromisso de não tratarmos de assuntos pessoais que não condizem com os objetivos desta pesquisa.

De modo mais detalhado, no que se refere aos riscos desta pesquisa, eles puderam se expressar em quatro níveis de gradação. Com o intuito de facilitar a compreensão dos/as participantes sobre isso, organizamos os níveis da seguinte forma:

I. mínimo: cansaço ou falta de tempo para responder ao questionário — medida de proteção e precaução por parte da pesquisadora: elaborar questionários breves e com perguntas claras;

II. baixo: indisposição, desconforto ou vergonha para responder às perguntas da pesquisadora — medida de proteção e precaução por parte da pesquisadora: evitar perguntas de cunho pessoal, restringindo-se a questões relacionadas à trajetória profissional do participante;

III. moderado: alterações de visão de mundo e sobre a educação — medida de proteção e precaução por parte da pesquisadora: valorizar os esforços que o/a participante desempenha em sua rotina profissional, bem como se abster de qualquer forma de julgamento com relação a suas práticas pedagógicas;

IV. elevado: constrangimento e estresse ao se expor com relação às práticas desenvolvidas em sala de aula — medida de proteção e precaução por parte da pesquisadora: ser gentil,

amigável e compreensível em relação às respostas recebidas em todas as etapas de coleta de dados, criando, assim, um ambiente de cooperação entre pesquisadora e pesquisado/a.

CAPÍTULO 03 – TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

Conforme foi exposto, a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) foi a orientação metodológica selecionada para este trabalho, permitindo uma interpretação aprofundada das narrativas dos professores. Neste capítulo, detalhamos o perfil dos participantes e, de forma crucial, analisamos suas práticas sob a lente dos objetivos da pesquisa, demonstrando como suas ações exemplificam os conceitos de "desaprender", "desver", "rasuras" e "práticas decoloniais", além de se alinharem às perspectivas sociointeracionistas.

Retomamos, para maior clareza, os objetivos que guiam esta análise:

Objetivo Geral:

Analisar como os conceitos de desaprender e desver podem ser operacionalizados em práticas pedagógicas da educação infantil e ensino fundamental, com foco na desconstrução de perspectivas coloniais e na promoção de ambientes educacionais inclusivos atentos às diversidades culturais, sociais e cognitivas dos/as estudantes.

Objetivos Específicos:

* Investigar estratégias pedagógicas que otimizam o desenvolvimento dos/as estudantes sob a égide das perspectivas sociointeracionistas.

* Identificar práticas decoloniais a partir do viés da promoção de aprendizagens realizadas pelos/as professores/as de modo intuitivo ou não.

* Analisar os desdobramentos de práticas docentes que representem rasuras nas ações realizadas e que almejam contemplar a todos em suas especificidades.

3.1 - Apresentação dos/as participantes e Análise de suas Práticas

Apresentamos a seguir os perfis dos três docentes que aceitaram o convite para participar desta investigação, seguidos da análise de suas práticas, que foram categorizadas e codificadas conforme a metodologia.

Quadro 01 – Perfil dos/as participantes

Participante	Área de atuação / Etapa ou nível de ensino	Idade	Tempo de experiência em sala de aula	Informações básicas sobre o participante
Profa A	Professsora de Matemática do Ensino Fundamental II	48 anos	22 anos	Professora de Matemática e doutoranda em estudos matemáticos. Afirma ter bom domínio de tecnologias digitais e que já trabalhou com Metodologias Ativas. Acredita que as tecnologias podem contribuir para a aprendizagem e considera que são novas formas de se repensar o ensino tradicional e de posicionar o/a estudante no centro do processo de aprendizagem.
Profa B	Professora de Educação Infantil	52 anos	15 anos	Pedagoga da Rede Municipal de BH, atua como professora da Educação Infantil e coordenadora. Afirma ter bom domínio de práticas nas quais coloca o estudante em ação. Utiliza das tecnologias como suporte para efetivar a aprendizagem.
Prof C	Professor de Educação Física do Fundamental I	41 anos	11 anos	Professor de Educação Física e busca sempre propor aulas interessantes nas quais os estudantes possam colaborar, aprender e se desenvolver em parceria com o grupo, sendo solidários e participativos. Utiliza de tecnologias de modo prático, por meio de jogos e atividades lúdicas.

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados apresentados e analisados neste capítulo revelam que, mesmo nem sempre conscientes da terminologia acadêmica "decolonial", os professores pesquisados manifestam

uma inclinação natural para o "desaprender" de práticas enraizadas e o "desver" de concepções limitantes. Suas "rasuras" pedagógicas, impulsionadas pela busca por uma educação mais justa e eficaz para todos, demonstram a potência da "Pedagogia Pós-Método" e das "Metodologias Ativas" em promover ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. Tais práticas, intuitivas ou não, contribuem para a desconstrução de perspectivas coloniais ao valorizar a singularidade de cada estudante, promover a autonomia e fortalecer as interações sociais como motor do desenvolvimento, redefinindo o papel do professor de mero transmissor de conteúdo para um facilitador e mediador de interações e de experiências significativas e emancipatórias.

A pesquisa, portanto, identifica essas "rasuras" e também apresenta um arcabouço para compreendê-las e replicá-las, reforçando a premissa de que é possível e urgente construir uma educação que celebre a diversidade e quebre as amarras coloniais que ainda persistem em nossos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, aprofundamo-nos agora na análise sistemática das práticas pedagógicas descritas neste capítulo 3, correlacionando-as diretamente com os objetivos específicos da pesquisa e evidenciando a materialização dos conceitos de "rasura" e "prática decolonial" na realidade educacional observada. É evidente como as experiências dos professores participantes se alinham e oferecem subsídios para a compreensão da operacionalização do "desaprender" e "desver" no cotidiano escolar, pavimentando o caminho para espaços mais inclusivos e emancipatórios.

Ao investigar as estratégias pedagógicas que otimizam o desenvolvimento dos estudantes sob a égide das perspectivas sociointeracionistas (Objetivo Específico 1), a Profa. A, com sua atuação no Ensino Fundamental II, apresenta um exemplo ao abordar o conteúdo de frações em turmas heterogêneas sem se limitar à instrução tradicional baseada em livros didáticos. Pelo contrário, percebe-se uma intervenção pedagógica deliberada via "atividades impressas lúdicas e mais auto explicativas", bem como "cruzadinhas e atividades artísticas" Mais significativamente, a culminância do projeto na "Feira de Cultura", onde os estudantes construíram gráficos utilizando frações e porcentagens para apresentar curiosidades sobre a Região Sudeste, e a realização de um quiz interativo em plataforma digital (Wordwall), são demonstrações claras de como a professora fomenta a interação e a participação ativa dos alunos. Como observado, a "Prof A diz da interação dos/as estudantes com os demais

visitantes da feira de modo independente do monitoramento da professora, preocupando se todos estavam entendendo as diretrizes. Esse fato demandou dos/as estudantes a disposição para ocuparem ora o lugar de instrutores/as, ora o de aprendizes para avaliar a clareza do que estava sendo proposto".

Esta dinâmica otimiza o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos por meio da interação social, como preconiza Vygotsky, e também os posiciona como agentes ativos de seu próprio aprendizado e do aprendizado de outros. A diversificação de recursos e a ênfase na aplicação prática do conhecimento demonstram uma estratégia pedagógica que se distancia do modelo de "ensino transmissivo" e se aproxima de uma "aprendizagem significativa", como defendido por Carl Rogers, onde o professor atua como um facilitador.

A identificação de práticas decoloniais, realizadas pelos professores de modo intuitivo ou não (Objetivo Específico 2), encontra um terreno fértil nas narrativas da Profa. B e do Prof. C. A Profa. B, atuante na Educação Infantil, exemplifica a "rasura" de modelos coloniais ao desafiar a padronização e o estigma associado a laudos. Confrontada com uma turma que incluía um estudante com transtorno do espectro autista e dificuldades de comunicação oral, a professora "não se fragiliza diante do cenário e deseja permanecer com a turma para auxiliá-los na conquista das novas aquisições". Sua "prática decolonial" se manifesta na criação de uma rotina com símbolos escolhidos pelos próprios alunos, na brincadeira de "passar anel" sem o uso da fala – exigindo comunicação por expressões faciais e em momentos de música e karaokê, com mímicas e gestos, sem emissão de sons.

Essas ações se configuram como "rasuras" porque desconstroem a hegemonia da comunicação verbal e adaptam o ambiente para acolher a diversidade, tornando o meio acessível ao estudante autista e, ao mesmo tempo, potencializando a condição de todos os demais estudantes para acolher a todos em sua especificidade.

A decisão da Profa. B de incentivar os alunos a escolherem a música e coreografia para os eventos da escola, uma prática que rompe com a tradição de imposição de repertório, é outra evidência de uma "prática decolonial intuitiva", que devolve a autonomia e a participação ativa aos estudantes desde a mais tenra idade, reforçando a "Pedagogia Pós-Método" de Kumaravadivelu.

Complementarmente, o Prof. C, professor de Educação Física do Fundamental I, demonstra práticas que se configuram como "rasuras" e decolonizam o conceito de

capacidade física. Suas aulas, que priorizam "recursos lúdicos e vivenciados com o corpo", incluem uma atividade de coordenação motora inspirada em sinais de trânsito, na qual uma estudante cadeirante foi ativamente auxiliada na execução dos movimentos, com a solidariedade e compreensão dos demais alunos. A "corrida de bumbum", em que os estudantes se movimentam sentados, e o jogo de "handball sentado" são exemplos de como o professor "ousa tratar" a especificidade da aluna cadeirante de forma inclusiva, desafiando a noção padronizada de "habilidade motora".

Essas atividades ajustam o ensino para incluir a todos e promovem um "aprendizado com as diferenças", desenvolvendo a empatia e o respeito mútuo, o que é fundamental para a "formação integral dos estudantes". A abordagem do Prof. C materializa o "desver" os limites impostos pela deficiência e o "desaprender" a rigidez de atividades físicas tradicionais, alinhando-se à perspectiva de uma educação que "não houvesse um modelo a ser alcançado" e que "não fosse estipulado que se apresentassem concorrendo com o outro e sim, colaborando para que a vitória fosse conquistada como o júbilo de um movimento coletivo".

Finalmente, a análise dos desdobramentos de práticas docentes que representem "rasuras" nas ações realizadas e que almejam contemplar a todos em suas especificidades (Objetivo Específico 3) é um fio condutor que perpassa as experiências dos três professores.

A Profa. A, ao diversificar as ofertas de compreensão das atividades com fontes variadas (impressas, artísticas, digitais), e ao permitir que os estudantes "ocupem ora o lugar de instrutores/as, ora o de aprendizes", promove uma ruptura com o ensino homogêneo e unilateral, buscando abranger "todos em suas performances cognitivas".

A Profa. B, por sua vez, transforma o desafio da comunicação de um estudante autista em uma oportunidade para que toda a turma desenvolva novas formas de comunicação e interação, "potencializando a condição de todos os demais estudantes" (Estratégias pedagógicas, p. 109). Seu trabalho demonstra que os ajustes, quando pensados de forma inclusiva e decolonial, valorizam o coletivo, reforçando que "a condição não foi restritiva para o seu pleno exercício em sala de aula".

O Prof. C, com suas atividades de educação física adaptadas, inclui o estudante cadeirante e proporciona a "sensibilização" e o "sentimento de empatia" dos demais, ao vivenciarem as dificuldades de locomoção. A "corrida de bumbum" e o "handball sentado" são exemplos de como as "rasuras" nas práticas tradicionais resultam em experiências de

aprendizado coletivo que transcendem o conteúdo curricular e promovem valores essenciais para a convivência em uma sociedade diversa (Estratégias pedagógicas, p. 112).

Em um cenário educacional frequentemente marcado pela persistência de modelos padronizados e por resquícios de uma lógica colonial que silencia e marginaliza, as práticas observadas nos professores A, B e C, longe de serem meras adaptações, emergem como verdadeiras "rasuras" e manifestações de uma pedagogia decolonial inovadora e contextualizada. O ineditismo de suas ações pode ser observado na utilização de metodologias ativas, mas na forma profunda como operacionalizam o "desaprender" e o "desver" em sua essência.

A Profa. A, por exemplo, vai além da simples inclusão tecnológica ao "desaprender" a primazia do ensino expositivo, "desvendo" a matemática abstrata em projetos culturais colaborativos que reposicionam o aluno como instrutor e co-construtor do saber. Este movimento transcende a mera didática, tocando na "particularidade" e "possibilidade" da Pedagogia Pós-Método ao enraizar o aprendizado no contexto cultural dos estudantes. De forma igualmente marcante, a Profa. B "desaprende" o determinismo dos laudos e "desvê" as limitações de comunicação, reinventando as dinâmicas de sala de aula e os modos de expressão para que a inclusão do estudante autista se torne um ganho coletivo, desafiando a hegemonia da linguagem oral e promovendo a autonomia das crianças na co-criação de rotinas e eventos escolares; uma radical "rasura" nas práticas de gestão de sala de aula e de comunicação. Já o Prof. C "desaprende" as concepções tradicionais de aptidão física e "desver" a deficiência como barreira, projetando atividades lúdicas como a "corrida de bumbum" e o "handball sentado", que não apenas incluem, mas incitam todos os estudantes a vivenciarem e compreenderem a diversidade sensorial e motora.

Essa é uma "rasura" potente que subverte a lógica da competição e da performance idealizada, fomentando a empatia e a cooperação como elementos centrais do desenvolvimento integral. O que torna essas práticas únicas e particularmente relevantes é, portanto, a capacidade desses docentes de se adaptarem e de desmantelarem ativamente as estruturas subjacentes ao ensino hegemônico, criando espaços onde a diversidade não é apenas tolerada, mas celebrada como fonte de um aprendizado mais significativo, humano e verdadeiramente decolonial.

Esses exemplos ilustram como as ações observadas não são meras adaptações superficiais, mas sim rupturas significativas com modelos pedagógicos tradicionais. Elas demonstram a capacidade dos docentes de "desaprender" e "desver" as normas estabelecidas, criando espaços de aprendizagem que valorizam a diversidade, promovem a autonomia e a emancipação dos estudantes, e contribuem para uma educação verdadeiramente inclusiva e decolonial.

Uma curiosidade neste período de investigação é que todos eles demonstraram insegurança em torno do produto que seria apresentado a mim, como se estivesse aquém do esperado. Na verdade, já haviam demonstrado competência suficiente por terem, inclusive, sido escolhidos e convidados a participarem. Esse comportamento reforçou a minha percepção de que mesmo estando imersos em práticas disruptivas, propondo atividades que rasuram com o que é prescrito, não se percebem promovendo mudanças. São professores/as inovadores, que já arriscam fazer a diferença nos espaços da escola, mas não se reconhecem como agentes de práticas decoloniais.

A utilização dos Diários de Práticas forneceu narrativas descritivas dos profissionais que ampliaram o *corpus* de análise. Com base na sistemática de organização da AC, sobretudo na exploração do material, identificamos 10 unidades de registro do tipo temáticas que foram alocadas em 7 temas (T), isto é, em 7 núcleos de sentido. Esses temas foram reagrupados segundo uma classificação genérica e semântica, definida com base nos objetivos da pesquisa; originando, por conseguinte, 5 categorias de análise. Sugerimos a letra C, seguida da numeração de 1 a 7, como forma de codificá-las. Isso posto, no quadro a seguir, apresentamos os códigos e seus respectivos nomes, a quantidade de temas e de unidades de registro englobada em cada categoria.

Quadro 02 – Categorias de análise referente a professora "Profa A"

Código da categoria	**Nome da categoria**	**Quantidade de temas**	**Total da unidade de registros**
C1	Estratégias de ensino	5	13
C2	Metodologias ativas	1	3
C3	Desafios escolares	3	5
C4	Práticas pedagógicas e trabalho docente	1	2

C5	Valores e crenças dos/as professores/as	3	6
C6	Motivação	1	2
C7	Interação	1	2

Fonte: Elaborado pela autora

No próximo quadro, apresentamos os temas que fazem parte de cada categoria, o núcleo de sentido ao qual se referem e a quantidade de unidades de registro atribuída a cada um deles. Empregamos a letra T, seguida da numeração de 1 até 15, para codificá-los e, assim, facilitar a identificação deles no texto de análise.

Quadro 03 - Distribuição dos temas por categorias

Categoria de Análise (C)	Tema (T) – Núcleo de sentido	Quantidade de unidades de registro
C1 – Estratégias de ensino	Escolha do método	3
	Organização da turma	2
	Material didático	2
	Atividades diversificadas	5
	Avaliação do ensino	1
C2 - Metodologias ativas	Estudantes em ação	3
C3 - Desafios escolares	Indisciplina	2
	Desinteresse	2
	Apatia	1
C4 - Práticas pedagógicas e trabalho docente	Problemas de disciplina	2
C5 - Valores e crenças dos/as professores/as	Avaliação do trabalho	3
	Emprego das tecnologias	2
	Proposta da atividade	1
C6 – Motivação	Ensinar	2
C7 – Interação	Relação entre os pares	2

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 - Codificação

A codificação é um estágio do estudo no qual os dados são transformados em informação objetivas. Nessa fase, os dados são selecionados segundo as diretrizes (objetivos) do trabalho (Bardin, 2016). Cada trecho sublinhado da narrativa foi tratado como uma

“unidade de registro” do tipo “tema”. Ao longo da leitura das narrativas podem ser extraídas as unidades de registros para o mesmo tema, desde que estejam alinhadas semanticamente.

Daí, os dados em “estado bruto” serão transformados em informações. Nas palavras de Bardin (2016, p. 133), a codificação corresponde a uma transformação — efetuada segundo regras precisas — dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...].

Assim, a autora trabalha a ideia de que, em uma análise qualitativa, a seleção das unidades de registro, as formas de contagem dessas unidades e a categorização são fatores essenciais para uma análise científica.

As unidades de registro são basilares para o início do trabalho analítico. Elas podem se agrupar em torno de palavras, temas, objetos, personagens, acontecimentos, entre outros (Bardin, 2016; Oliveira, 2019). Para esta pesquisa, as unidades de registro foram consideradas com base na elaboração de temas alinhados com os objetivos da pesquisa. Além disso, em função da imprevisibilidade que rodeia o trabalho científico, consideramos a possibilidade de criarmos outros temas, mesmo que, em uma primeira abordagem, apontem para outras margens de estudo.

Todos os temas foram tratados como informações importantes para compreendermos a dinâmica do trabalho do/a professor/a em sala de aula. Essa condição é relevante para analisarmos as implicações da Pedagogia Pós Método e as marcas inscritas de práticas advindas de um passado de colonização, nas quais se observam atividades padronizadas que não respeitam a diversidade dos/as estudantes.

A aplicação do tema como uma rede de unidades de registro com sentidos similares se baseia também na sua significativa frequência em estudos do campo da educação, do modo como expõem Oliveira *et al.* (2003). Para esses pesquisadores, [...] o tema é classificado unicamente em categorias semânticas. Este procedimento é empregado, com grande frequência, em pesquisas (a maior parte dos trabalhos de análise de conteúdo utiliza o tema como unidade de registro), sua delimitação é, portanto, uma tarefa delicada. O conjunto de palavras, uma vez definido pelo seu valor semântico, também é considerado como tema. (Oliveira *et al.*, 2003, p. 8).

Sendo assim, com a definição clara das unidades de registro e a formação dos temas, passamos às regras de enumeração.

3.3 - Enumeração

As regras de enumeração das unidades de registros dizem respeito ao critério pelo qual o/a pesquisador/a organiza numericamente os trechos em destaque das narrativas.

De acordo com Bardin (2016), a unidade de registro representa o conteúdo em questão, ao passo que a regra de enumeração se volta para a forma de contagem de tais unidades. Assim, pode-se associar esta ao viés quantitativo e aquela ao qualitativo.

Existem algumas maneiras já definidas para a enumeração, como, por exemplo, a presença ou a ausência (repetição), contagem por frequência ponderada (graus de importância a determinada unidade de registro) e intensidade (grau de adjetivação). Para a presente pesquisa, empregamos o critério "presença/ausência" (frequência simples). Organizamos a contagem das unidades de registro a partir da frequência simples, ou seja, sem variação de grau de importância (peso 1 para todas). Essas unidades constituíram temas, que, por fim, formaram categorias de análise.

Em detrimento das inúmeras variáveis que podem ocorrer nas narrativas, não foi possível prever quantos temas e categorias de análise haveria. Porém, o critério de contagem foi o mesmo para todos os relatos.

Portanto, tanto a presença quanto a ausência de temas inerentes aos objetivos da pesquisa foram considerados para a interpretação e inferência dos dados em sentido amplo.

3.4 - Categorias de análise

A elaboração de categorias de análise é uma das formas de análise muito utilizada na AC. Como Bardin (2016, p. 147) explica, a "categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos".

A categorização se inicia com a codificação do *corpus,* pois, nesse momento, o pesquisador precisa ter como fio condutor de sua análise os objetivos da pesquisa (Bardin, 2016). Por essa razão, todas as etapas de análise e a apresentação dos dados não são fases separadas, mas sim interdependentes.

A tarefa de categorização dos dados pode ocorrer antes ou depois da coleta. Como durante a realização das entrevistas semiestruturadas surgiram experiências diversas, consideramos melhor realizar a categorização após todas as transcrições. Essa decisão foi importante para incluirmos temas que não poderíamos prever, repercutindo, dessarte, a complexidade e a diversidade de vivências dos nossos participantes.

Dito isso, seguimos os seguintes princípios para a elaboração das categorias de análise sugeridos por Bardin (2016, p. 149-150):

I. Exclusão mútua: cada componente não pode coexistir em mais de uma categoria, cada unidade de registro pertence a uma única categoria.

II. Homogeneidade: as unidades de registro/temas devem apresentar consistência semântica;

III. Pertinência: "uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertencer ao quadro teórico definido". Precisam estar alinhadas com os objetivos da pesquisa (Bardin, 2016, p. 150);

IV. Objetividade e finalidade: apesar de as narrativas constituírem dados subjetivos, considera-se a preocupação de tratá-las de modo mais objetivo possível para que não se distanciem da finalidade da pesquisa (objetivos);

V. Produtividade: relacionada à fluidez da pesquisa, a produtividade representa o grau de contribuição dos dados para o êxito da pesquisa.

Em síntese, propõem-se essa estruturação da coleta e da análise dos dados por considerarmos que ela proporciona a adaptabilidade necessária em relação à complexidade das informações que recebemos por meio das narrativas. Os resultados desta pesquisa foram analisados à luz da Pedagogia Pós Método, observando como os docentes rompem com práticas engessadas e constroem abordagens pedagógicas mais dinâmicas. Além disso, os dados foram interpretados dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, avaliando como os/as professoras promovem acessibilidade e equidade de ensino.

Essa abordagem metodológica permite não apenas compreender as práticas docentes no contexto da pesquisa, mas também oferecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adaptáveis e inovadoras.

3.5 – Análise e discussão dos dados

A análise dos dados nesta pesquisa fundamenta-se na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016), um método qualitativo que permite a categorização e interpretação sistemática de narrativas. Justificamos a escolha dessa abordagem pela necessidade de examinar profundamente os relatos dos professores participantes, identificando padrões e relações que evidenciem práticas pedagógicas inovadores e sua conexão com a Pedagogia Pós Método e a Educação Inclusiva.

3.5.1 - Etapas da Análise de Conteúdo:

Segundo Bardin (2016), a análise foi conduzida em três etapas principais:

Pré-Análise

* Organização dos dados provenientes dos Diários de Práticas e das entrevistas.

* Leitura exploratória inicial para identificação de padrões recorrentes nos relatos dos professores.

* Definição das unidades de análise, considerando as hipóteses e os objetivos da pesquisa.

Exploração do material

* Codificação e categorização das narrativas docentes em unidades de registro temáticas.

* Classificação das unidades de análise segundo critérios semânticos e teóricos.

* Identificação das práticas pedagógicas que representam “rasuras” em modelos tradicionais de ensino.

Tratamento dos resultados e interpretação

* Agrupamento e interpretação dos dados com base nas categorias estabelecidas.

* Conexão dos achados com a fundamentação teórica, especialmente os princípios da Pedagogia Pós-Método.

* Representação dos resultados por meio de quadros e diagramas para melhor visualização das relações entre as práticas docentes e seus impactos na aprendizagem.

Organizamos esta etapa por categorias, sendo que cada categoria é trabalhada em uma seção. Ao longo das análises, transcrevemos os trechos que consideramos mais pertinentes para os nossos objetivos.

Quadro 04 – Categorias de análise

C1 – Estratégias de ensino	Escolha do método
	Organização da turma
	Material didático
	Atividades diversificadas
	Avaliação do ensino

C1 refere-se às estratégias de ensino que foram referenciadas pela profissional Profa A ao se referir às escolhas do método, sempre considerando os aspectos intervenientes como dinâmica da sala de aula e aprendizagem.

Prof. A utiliza de aulas expositivas com o auxílio do livro didático, desenvolve uma unidade de estudos com as três turmas do 6º ano do 2º ciclo com o conteúdo referente à frações. Caracteriza as suas turmas e o desenvolvimento dessa unidade conforme segue descrição:

Turmas do 6º Ano do 2º Ciclo			
Aspectos observados	**Sala 04**	**Sala 05**	**Sala 06**
Características dos estudantes de cada turma.	Turma com muitos problemas de indisciplina e estudantes pouco participativos. Tímida participação no momento de esclarecimento de dúvidas e resolução das atividades preliminares.	Por ser uma turma bem falante, gostaram muito de participar no momento das leituras e foi necessário organizar a ordem das falas. Turma mais participativa e momentos de interrupção durante a explicação para que ouvissem as dúvidas dos colegas.	Turma de perfil participativo que gosta mais de interação com o uso de materiais concretos. Gostam de ler e esclarecer dúvidas. Estudantes gostam de ir ao quadro para desenhar situações demonstrando as frações.
Perfil das atividades	Atividades impressas lúdicas e mais auto explicativas, além das ofertadas no livro didático. Algumas adaptadas para estudantes de inclusão. Trabalho com colagem, completar tabelas, colorir parte fracionária, fazer desenhos. Cruzadinhas e atividades artísticas.	Atividades impressas lúdicas e mais auto explicativas, além das ofertadas no livro didático. Algumas adaptadas para estudantes de inclusão. Trabalho com colagem, completar tabelas, colorir parte fracionária, fazer desenhos. Cruzadinhas e atividades artísticas.	Atividades impressas lúdicas e mais auto explicativas, além das ofertadas no livro didático. Algumas adaptadas para estudantes de inclusão. Trabalho com colagem, completar tabelas, colorir parte fracionária, fazer desenhos. Cruzadinhas e atividades artísticas.

Objetivos com as atividades propostas	Favorecer a estruturação do pensamento e organizar melhor as informações, identificando padrões e relacionando conceitos de forma visual e concreta, além de ajudar a desenvolver a atenção aos detalhes e o raciocínio lógico.	Favorecer a estruturação do pensamento e organizar melhor as informações, identificando padrões e relacionando conceitos de forma visual e concreta, além de ajudar a desenvolver a atenção aos detalhes e o raciocínio lógico.	Favorecer a estruturação do pensamento e organizar melhor as informações, identificando padrões e relacionando conceitos de forma visual e concreta, além de ajudar a desenvolver a atenção aos detalhes e o raciocínio lógico.
Motivação para a escolha das atividades propostas.	Representação gráfica das frações para ampliação da memória visual, transpondo os conceitos fracionários abstratos para algo mais concreto. Transformação da atividade matemática em atividade artística e fixação do conteúdo de maneira divertida. Ampliação do vocabulário específico.	Representação gráfica das frações para ampliação da memória visual, transpondo os conceitos fracionários abstratos para algo mais concreto. Transformação da atividade matemática em atividade artística e fixação do conteúdo de maneira divertida. Ampliação do vocabulário específico.	Representação gráfica das frações para ampliação da memória visual, transpondo os conceitos fracionários abstratos para algo mais concreto. Transformação da atividade matemática em atividade artística e fixação do conteúdo de maneira divertida. Ampliação do vocabulário específico.
Resultados alcançados	Sala com poucas atividades realizadas.	Sala com maior número de atividades realizadas.	Vários estudantes apresentaram o caderno, mas foram poucos os que estavam com todas as atividades completas.
Avaliação	Ditado de frações com resultado positivo. Aposta neste tipo de avaliação para reforçar o vocabulário e suas representações por meio de desenhos.	Ditado de frações com um considerável grau de dificuldade ao realizar a atividade. Aposta neste tipo de avaliação para reforçar o vocabulário e suas representações por meio de desenhos.	Ditado de frações com resultado positivo. Aposta neste tipo de avaliação para reforçar o vocabulário e suas representações por meio de desenhos.
Apresentação dos resultados	Construção de gráficos utilizando adição, subtração de frações, forma mista e frações e porcentagem para apresentar na Feira de Cultura (evento promovido na escola). Buscou-se assuntos relacionados a curiosidades sobre a Região Sudeste que seria a região explorada por eles na exposição. Realização de um Quiz com questões as quais as respostas eram frações ou porcentagens para apresentar no dia da feira. Jogo construído em uma plataforma digital chamada Wordwall. Foram utilizados tablets e a tela interativa para proporcionar a aplicação do conteúdo de forma mais interessante e interativa com o público visitante.	Construção de gráficos utilizando adição, subtração de frações, forma mista e frações e porcentagem para apresentar na Feira de Cultura (evento promovido na escola). Buscou-se assuntos relacionados a curiosidades sobre a Região Sudeste que seria a região explorada por eles na exposição. Realização de um Quiz com questões as quais as respostas eram frações ou porcentagens para apresentar no dia da feira. Jogo construído em uma plataforma digital chamada Wordwall. Foram utilizados tablets e a tela interativa para proporcionar a aplicação do conteúdo de forma mais interessante e interativa com o público visitante.	Construção de gráficos utilizando adição, subtração de frações, forma mista e frações e porcentagem para apresentar na Feira de Cultura (evento promovido na escola). Buscou-se assuntos relacionados a curiosidades sobre a Região Sudeste que seria a região explorada por eles na exposição. Realização de um Quiz com questões as quais as respostas eram frações ou porcentagens para apresentar no dia da feira. Jogo construído em uma plataforma digital chamada Wordwall. Foram utilizados tablets e a tela interativa para proporcionar a aplicação do conteúdo de forma mais interessante e interativa com o público visitante.

Fonte: Quadro criado pela autora.

A partir da descrição dos aspectos envolvidos no desenvolvimento do conteúdo em três turmas do 6º ano foi possível perceber a utilização de estratégias com foco no desenvolvimento dos/as estudantes. Questionamentos como: "*Como fazê-los se interessar por um tema tão abstrato como frações?*" "*Como envolvê-los para que compreendam para além*

do que foi proposto no livro didático?" "Como vencer o desafio da indisciplina e desinteresse em uma turma que precisa aprender esse conteúdo?"

Foram motivações que fizeram com que Prof. A se recriasse no exercício de sua profissão partindo para estratégias que caminham lado a lado como uma sociedade na qual a educação se desenvolve imbricada com a cultura e pressionada a adotar novos estilos de ensinar, ou, pelo menos, ressignificá-los para dar conta do contingente de informações vinculadas em fontes distintas, nem sempre confiáveis, que insistem em se apresentar como mais atrativas. O estabelecimento de relações entre as informações, a produção, o compartilhamento e a realização de novas aprendizagens urgem acontecer e em muitas situações, precisam superar a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do/a professor/a e na passividade do/a estudante. Assim, Prof. A considera as práticas sociais e propõem que estejam presentes em sala de aula. Insere a cultura digital, marcada pela criação de jogos, espaços de produção do saber, acontecimentos do cotidiano, curiosidades e à nova performance a ser apresentada. A exploração dessas características e marcas indicam aspectos importantes considerados em um currículo que não se submete ao fracasso daqueles que não são contemplados, mas sim abrange a todos em suas performances cognitivas de modo menos diretivo, mais exploratório e instigante. O/A estudante assume a centralidade do seu processo de aprender e se torna ativo na percepção de quando ocorre.

Prof. A diz da interação dos/as estudantes com os demais visitantes da feira de modo autônomo e crítico, preocupando se todos estavam entendendo as diretrizes. Esse fato demandou dos/as estudantes a disposição para ocuparem ora o lugar de instrutores/as, ora o de aprendizes para avaliar a clareza do que estava sendo proposto. Essas ações possuem aderência ao paradigma da particularidade que considera as exigências locais e experiências vividas. A professora ministrou um conteúdo, possibilitou a vivência por meio de atividades estruturadas no livro didático e expandiu para algo que foi possível encontrar no seu exercício de busca e reflexão, tendo como crença de que ela conseguiria abranger mais estudantes no grupo daqueles que aprenderam o conteúdo, quanto mais diversificasse as ofertas de compreensão das atividades por fontes diversificadas e a sua opção, contempla assim, estudantes com diferentes graus de entendimento do conteúdo e os aproxima no desejo de saber mais e de modo mais eficiente.

Essas ações de Prof. A encontram respaldo na teoria sócio interacionista segundo a qual a relação do sujeito com as interações que ele tece com o meio são marcas estruturantes para o seu desenvolvimento. Vygotsky observa, inclusive, que é por meio da interação com o outro que a criança vai conhecendo novos signos, externos ao intelecto e dando sentido por meio de perguntas que faz para melhor entender o mundo. Por essa razão, não é sem propósito que Vygostky (2005) orienta que para compreendermos o discurso do outro, precisamos conhecer o pensamento e a motivação que há por trás de determinado discurso. Com isso, entendemos que essa proposição amplia a ideia de comunicação interpessoal, elimina a superficialidade comunicativa e corrobora o limite estreito que a linguagem pode estabelecer entre os sujeitos para que consigam concretizar relações de aprendizagem uns com os outros e adquirir o conhecimento. Desse modo, o sociointeracionismo de Vigotsky direciona, ainda, a Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) como um importante ciclo que revela o desenvolvimento do sujeito.

É por meio da interação com o outro que a criança vai conhecendo novos signos que lhes são externos ao intelecto, dando sentido às palavras através de perguntas que faz ao adulto e através do contato com suportes textuais, passando a adquirir habilidades linguísticas superiores quando comparada sua estrutura mental com a dos animais. (Araújo, Vieira; Cavalcante, 2009, p. 5-6). Por essa razão, não é sem propósito que Vygotsky (2005) orienta que para compreendermos o discurso do outro, precisamos conhecer o pensamento e a motivação que há por trás de determinado discurso.

Com isso, entendemos que essa proposição amplia a ideia de comunicação interpessoal, elimina a superficialidade comunicativa e corrobora o limite estreito que a linguagem pode estabelecer entre os sujeitos para que consigam concretizar relações de aprendizagem uns com os outros e, consequentemente, adquirir o conhecimento.

Desse modo, o sociointeracionismo de Vygotsky aponta, ainda, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com um relevante estágio para a retenção do conhecimento no sujeito. Prof. A investe, de modo intuitivo e pautada em sua experiência e formação no intervalo entre um estado de não saber para um momento de saber mais consistente mediado pelas tecnologias digitais.

Prof. B. Para iniciar a descrição do trabalho e análises das atividades, proponho a descrição de um quadro comparativo do que viemos até o momento tentando demonstrar como resquício de práticas colonizadas e rasuras que promovem ações decoloniais.

Quadro 05 – Quadro comparativo de práticas docentes.

Práticas corriqueiras a que fomos habituados a presenciar nas escolas: práticas a serem desvistas e desaprendidas na educação.	Ações que indicam um movimento criativo, disruptivo e inclusivo.
Criança com laudo de autismo se isola.	Criança com laudo de autista é estimulada a participar de todas as atividades.
Criança com laudo é responsabilidade do auxiliar de apoio ao educando.	Criança com laudo é responsabilidade do/a professor/a que conta com a parceria do auxiliar de apoio ao educando.
Criança com laudo de autismo não trabalha em grupo.	Criança com laudo de autismo brinca e socializa no coletivo.
Criança autista não participa de rodas de conversa, pois não consegue conversar.	Criança autista é estimulada a expressar-se por várias vias comunicativas.
Escrita da rotina na forma escrita no quadro.	Escrita da rotina em forma de desenho ou escrita com a criação de símbolos pelos/as estudantes.
Música para marcar momentos da rotina.	Música para trabalhar o ritmo e linguagens, inclusive gestual.
Brincadeira de passar anel para diversão	Brincadeira de passar anel para se comunicarem sem falar, expressando-se de outra forma.
Professor sempre contando histórias para a turma.	A turma escolhe o livro e conta para os/as colegas.
Fazer fila para se deslocar pelos espaços da escola.	Escolhem as duplas e circulam pelos espaços da escola.
Jogos corporais para brincar nas horas livres	Jogos corporais, mímicas, brincadeira de estátua para expressão de modos diferentes e reconhecimento de outras possibilidades.
Escolha de música e coreografia para os eventos da escola.	Apresentação da proposta para que os/as estudantes decidam sobre a música e coreografia para os eventos que irão participar.
Projeto sobre o Trabalho na data destinada ao Dia do Trabalhador.	Projeto criado na sala para contemplar um estudante que mudou o comportamento depois que a mãe precisou iniciar uma atividade laboral.

Fonte: Quadro criado pela autora.

Essas são ações realizadas por Prof. B que serão melhor detalhadas no decorrer das análises. Prof. B é a professora da Educação infantil que está há dois anos com uma turma. Inicia com eles com quatro anos e finaliza o percurso quando completam a idade de seis anos. Descreve os desafios de estar em uma turma de crianças tão novas e a motivação em permanecer, visto ter descoberto um caminho de muitas realizações. Acredita que ser uma professora observadora, sensível, engajada e comprometida com o aprendizado de todos é

uma marca que define a sua atuação. Inicia o trabalho em uma turma com muitos desafios, sejam eles sociais (crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica), falta de acompanhamento na área de saúde e assistência, com desenvolvimento neurodivergente e laudo de autista.

Não se fragiliza diante do cenário e deseja permanecer com a turma para auxiliá-los na conquista das novas aquisições. Solicita reuniões periódicas com as famílias, convoca as direções para a participação em projetos, busca criar um ambiente saudável e feliz para o desenvolvimento da infância de seus/suas estudantes.

Compromete-se com o crescimento de todos e destarte todos os comentários que já tinha ouvido, que segregava um de seus estudantes ao isolamento por ser autista, ousa tratá-lo respeitando as suas especificidades e criando condições para que o meio seja acessível a ele. Inicia observando a sua dificuldade de comunicação e, sendo assim, busca fazer com que toda a turma aprenda a se comunicar de forma ampliada e não apenas pela linguagem oral. Cria a rotina com símbolos escolhidos por eles, a brincadeira de passar anel com a exigência de não poderem falar nenhuma palavra e apenas mostrar com o rostinho se acertaram ou não, o momento da música e karaokê no qual deviam dançar, fazer mímicas, gestos e não emitir sons.

Seu estudante foi inserido em um meio no qual a acessibilidade foi garantida a ele. A sua condição não foi restritiva para o seu pleno exercício em sala de aula, mas a condição de todos os demais estudantes foi potencializada para acolher a todos em sua especificidade. Nesse exercício, foi descobrindo outros que se beneficiaram daquelas ações, pois apesar de não terem o laudo de autismo, apresentavam dificuldades de socialização e comunicação. O laudo não foi uma barreira e sim um estímulo a criar momentos acolhedores. A sua percepção criou novas metodologias que não estavam prescritas ou pensadas para aquela turma, mas o seu desejo e convicção de que o ensino deveria ser bom e contemplar a todos a fez descobrir novas formas de ser e estar em sala de aula.

Quadro 06 – Categorias de análise referente a professora "Profa C"

Código da categoria	**Nome da categoria**	**Quantidade de temas**	**Total da unidade de registros**
C1	Estratégias de ensino	5	8
C2	Desafios	2	4

C3	Práticas pedagógicas e trabalho docente	5	7
C4	Valores e crenças dos/as professores/as	3	6

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 07 – Detalhamento das categorias

Categoria de Análise (C)	Tema (T) – Núcleo de sentido	Quantidade de unidades de registro
C1 – Estratégias de ensino	Escolha do método	3
	Organização da turma	2
	Atividades diversificadas	5
C3 - Desafios escolares	Aprender com as diferenças	5
C4 - Práticas pedagógicas e trabalho docente	Aprendizagem	3
	Participação	3
C5 - Valores e crenças dos/as professores/as	Avaliação do trabalho	3
	Emprego das tecnologias	2
	Proposta da atividade	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Prof. B adota, como guia para a escolha dos melhores métodos em sala de aula, a sua percepção do que os/as estudantes necessitam para poder aprender. Com essa motivação, ela diversifica as atividades e oferece aos/as estudantes a oportunidade de aprender com as diferenças, participando de modo espontâneo e criativo de experiências inusitadas.

Sua postura gera um desconforto em alguns/as profissionais, pois se veem ameaçados com uma postura inovadora que cria formas de incluir a todos e mobiliza a escola. Porém, Prof. B não se sente intimidada, pois diz ter como objetivo fazer o melhor para os/as estudantes buscando atuar com a consciência, o compromisso e o planejamento de ações que reverberem em uma experiência cada vez mais interessante para os/as discentes.

Há um empenho e consequente preocupação em trabalhar a autonomia de seus/suas estudantes a partir de situações reais e significativas para eles/elas. Sendo assim, aproveita-se dos eventos escolares para contar com a participação ativa de quem irá apresentar. Na festa junina e na festa de encerramento da etapa da educação infantil, ela trabalha com os/as estudantes a festa, o enredo, o tema, as músicas e coreografias. Os/as estudantes são

incentivados a escolherem a música e coreografia para apresentarem. Considerando que tem apenas quatro anos (data do início dessa prática) e que é uma ação que caracteriza apenas o seu trabalho em toda a escola, esperado fosse que o/a profissional já chegasse em sala com a música e coreografia definida, mas Prof. B não prescinde de contar com a participação dos estudantes para a elaboração de todo o evento, destarte o trabalho que possa demandar, mas vislumbrando os benefícios que ações como essa, essencialmente decoloniais podem reverberar.

Prof. C – Professor de Educação física que possui uma linguagem muito pautada nos movimentos corporais como forma de aprendizado pelos estudantes, diz de uma cultura corporal como fonte de saber para o mundo e a formação integral dos estudantes. A partir da análise de sua narrativa por meio do Diário de Práticas, foi possível estabelecer algumas categorias e temas para discussão.

Quadro 08 – Categorias de análise referente a professora "Profa C"

Código da categoria	**Nome da categoria**	**Quantidade de temas**	**Total da unidade de registros**
C1	Estratégias de ensino	5	6
C2	Desafios	1	2
C3	Práticas pedagógicas e trabalho docente	2	5
C4	Valores e crenças dos/as professores/as	7	8

Fonte: Elaborado pela autora

No próximo quadro, apresentamos os temas que fazem parte de cada categoria, o núcleo de sentido ao qual se referem e a quantidade de unidades de registro atribuída a cada um deles. Empregamos a letra T, seguida da numeração de 1 até 15, para codificá-los e, assim, facilitar a identificação deles no texto de análise.

Quadro 6 - Distribuição dos temas por categorias

Categoria de Análise (C)	Tema (T) – Núcleo de sentido	Quantidade de unidades de registro
C1 – Estratégias de ensino	Escolha do método	3
	Organização da turma	2
	Atividades diversificadas	5

	Avaliação do ensino	1
C3 - Desafios escolares	Aprender com as diferenças	2
C4 - Práticas pedagógicas e trabalho docente	Aprendizagem	3
	Participação a partir do saber corporal	3
C5 - Valores e crenças dos/as professores/as	Avaliação do trabalho	3
	Emprego das tecnologias	2
	Proposta da atividade	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria **Estratégia de ensino** foi possível perceber como Prof. C prioriza a escolha de um método balizado pela participação de todos os/as estudantes na proposição de atividades diversificadas que contemplem a todos em suas especificidades. Tem por hábito avaliar as suas práticas e refletir em como trabalhar valores estimulando a coletividade, cooperação, respeito mútuo e a interação de todos nas condições que se apresentam.

Descreve aulas nas quais utiliza sempre de recursos lúdicos e vivenciados com o corpo contando com a participação de todos os/as estudantes. Foi o que aconteceu em uma atividade para desenvolver habilidades, capacidades como atenção e reação adequando movimentos similares ao sinal de trânsito, estabelecendo relações com o cotidiano. Os movimentos eram vivenciados de acordo com a representação das cores dos sinais de trânsito. A realização da atividade contou com o envolvimento de todos, inclusive com uma estudante que faz uso de cadeira de rodas e foi auxiliada por ele na execução dos movimentos. Os/as demais estudantes participaram sendo solidários e compreensivos com os diferentes ritmos.

Essa ação do Prof. C já sinaliza alguns pontos relevantes para a análise:

- Não houve um modelo a ser alcançado. Cada qual com a condição que se apresentava pode participar sem ter em mente um ideal a ser imitado.

- Não foi estipulado que se apresentassem concorrendo com o outro e sim, colaborando para que a vitória fosse conquistada como o júbilo de um movimento coletivo.

- As relações vivenciadas nesta atividade não precisaram ser restritas a quem apresentassem as credenciais físicas ideais e sim, foram estabelecidas para que todos estivessem plenamente incluídos em propostas flexíveis.

- Todos puderam se beneficiar de boas atividades e não apenas aqueles que se configurassem de acordo com as regras estipuladas a priori.

Na sequência, Prof. C descreve uma atividade de coordenação motora grossa, na qual os/as estudantes precisam vencer os desafios em uma trilha com tempo estimado para a conclusão de uma atividade para seguirem à próxima. Uma das etapas consistia em correr sentado, o que Prof. C denominou como o momento da corrida de bumbum. Os/as estudantes não se movimentaram com as pernas e sim esfregando o bumbum no chão e, com isso, quem tinha alguma dificuldade de locomoção sentiu-se contemplado com uma proposta criativa e inusitada. Prof. C relata que os/as estudantes já estavam dispostos em fila, aquecendo-se para correr de modo convencional, quando foram surpreendidos pela consigna de que correriam sentados. Para espanto e alegria de todos, o circuito foi concluído com sucesso e a satisfação foi coletiva.

Prof. C diz "os/as estudantes que estarão lá, com certeza estarão prontos para me desafiar a desafiá-lo". Essa afirmação já diz da implicação e compromisso que ele já assume ao preparar as suas aulas. Sente-se desafiado a desafiar os/as seus/suas estudantes e propor aulas que os façam aprender de uma maneira colaborativa, interessante e prazerosa. Adota como parâmetro que a capacidade não se mede pela limitação e, assim, extrapola em propostas que ultrapassam o prescrito para se configurarem como aulas nas quais todos possam participar e se superarem.

Jogar handball sentados foi também uma prática vivenciada pelos/as estudantes com muito entusiasmo. Eles deveriam passar a bola e fazer gols, porém não poderiam se levantar. Foi interessante estar sentindo no corpo a condição de colegas que vivenciam essa imposição física de maneira permanente no corpo. A maioria dos/das estudantes viu-se na condição de alguns por alguns minutos e sentiram como deve ser. Prof. C propõem a reflexão com o grupo ao término da atividade como forma, inclusive de despertar o sentimento de empatia. Eles encontraram recursos e superaram as dificuldades e precisaram controlar o ímpeto de levantar. Em um dos momentos, houve o comentário de que era muito difícil ficar sentado e ele queria levantar.

Tudo foi elemento de posterior discussão e avanço para o alcance da percepção da condição de alguns colegas naquela condição de modo permanente. Estar no lugar do outro,

sensibilizar-se e, efetivamente, sentir como se fosse, foi uma das estratégias utilizadas por Prof. C que corrobora com os princípios e valores que sustentam as suas aulas. Considera-se como um professor que reconhece os desafios da prática diária em contato com as crianças, mas não prescinde de promover aulas em que a formação integral dos/as estudantes se efetive. Para isso, trabalha valores como cooperação, empatia, respeito, empatia e solidariedade.

4 – CONCLUSÃO:

O que aprendemos com os nossos sujeitos de pesquisa?

Aproximando de algumas considerações que pretendem, por ora, finalizar.

A proposição desta investigação se pauta nos objetivos descritos e retomados a seguir: Geral: Analisar como os conceitos de desaprender e desver podem ser operacionalizados em práticas pedagógicas da educação infantil e ensino fundamental, com foco na desconstrução de perspectivas coloniais e na promoção de ambientes educacionais inclusivos atentos às diversidades culturais, sociais e cognitivas dos/as estudantes.

Esses conceitos nos conduzem a pensar nos nossos sentidos e, assim sendo, trilharemos essas reflexões com alguns esclarecimentos:

A sensação consiste na detecção de estímulos físicos e transmissão dessa informação ao cérebro. Os estímulos físicos podem ser ondas de som ou luz, moléculas de alimento ou odor, ou alterações de temperatura e pressão. A sensação é a experiência básica desses estímulos. Não envolve a interpretação daquilo que experimentamos. A percepção consiste no processamento, na organização e na interpretação adicional da informação sensorial. A percepção resulta em nossa experiência consciente do mundo. Embora a essência da sensação seja a detecção, a essência da percepção é a construção de informação útil e significativa sobre uma sensação em particular.

Desse modo, sentimos por meio dos nossos sentidos e percebê-los diz da interpretação que fazemos do que vivenciamos.

Os nossos sistemas sensoriais traduzem as propriedades físicas dos estímulos em padrões de impulsos neurais. Esse processo é chamado codificação sensorial. As diferentes características do ambiente físico são codificadas pela atividade em diferentes neurônios. Exemplificando, a luz verde do semáforo será codificada por um padrão de resposta neural particular em parte do olho antes de ser lida pelas áreas cerebrais envolvidas na percepção da informação visual. Quando uma mão toca uma frigideira quente, os neurônios presentes na mão e no cérebro sinalizam a dor. O cérebro não pode processar diretamente os estímulos físicos, por isso eles devem ser traduzidos em sinais que o órgão pode interpretar.

A tradução dos estímulos é chamada transdução. Esse processo envolve células especializadas nos órgãos do sentido, chamadas receptores sensoriais. Os receptores

sensoriais recebem estimulação física (no caso da visão, da audição e do toque) ou química (sabor e odor) e transmitem os impulsos resultantes ao cérebro, na forma de impulsos neurais.

Por que pensar nesse processo das sensações até o que percebemos a nossa volta? Porque a investigação que fizemos apostou muito na capacidade de percepção dos/das nossos/as sujeitos de pesquisa. Fossem eles/elas pessoas que não tivessem a condição de desver e pensar diferente, esse estudo não se concretizaria. Por serem profissionais que rompem e ousam fazer diferente, este estudo pode se alicerçar na hipótese de que é possível desaprender o que já estamos habituados para aprender a ver diferente, operacionalizando práticas pedagógicas mais atentas as singularidades do contexto. Eles nos mostraram que uma possibilidade de atuação em sala de aula pode ser rompendo barreiras, atentos às diversidades culturais, sociais e cognitivas dos estudantes, criar um cenário inclusivo, propício para o crescimento de todos.

Há muito tempo, sabemos que a experiência perceptiva é construída a partir da informação detectada pelos órgãos dos sentidos. Há mais de um século, os psicólogos tentam entender a relação existente entre as propriedades físicas do mundo e o modo como nós as sentimos e percebemos. Quanta energia física é requerida para os nossos órgãos dos sentidos detectarem um estímulo? Quanta mudança é necessária para percebermos a alteração? Para testar essas coisas, os pesquisadores introduzem diferenças muito sutis nos estímulos e observam como os participantes respondem. Eles estudam os limites dos sistemas sensoriais dos seres humanos: limiares sensoriais. Os seus órgãos sensoriais estão constantemente adquirindo informação a partir do ambiente. Você não percebe grande parte dessa informação, que precisa ultrapassar determinado nível para ser detectada. O limiar absoluto é a intensidade mínima de estimulação que deve ocorrer para experimentar uma sensação. Em outras palavras, é a intensidade do estímulo que você detectaria com maior frequência do que ao acaso.

De quantos estímulos precisamos para acessar nossos sentidos e perceber que o ensino precisa de sofrer mudanças, rupturas para tornar-se uma opção interessante e possível para todos? Nosso limiar sensorial parece não estar ajustado a velocidade com que as mudanças ocorrem. Somos telespectadores de estudantes ainda sendo premiados por bom desempenho, outros sendo segregados por não atingirem a meta padronizada, muitos saindo dos bancos da sala de aula sem saber porque sentaram...até quando?

Os nossos sistemas sensoriais são ajustados para detectar as alterações que ocorrem ao nosso redor. É importante que consigamos detectar essas alterações, porque elas exigem respostas. Menos importante é continuar respondendo a estímulos inalterados. A adaptação sensorial é a diminuição da sensibilidade a um nível constante de estimulação. Será que estão ajustados? O convite é exatamente para nos ajustarmos às novas tendências, pautadas na nossa sensibilidade.

E como desdobramentos do objetivo geral:

* Investigar estratégias pedagógicas que otimizam o desenvolvimento dos/as estudantes sob a égide das perspectivas sociointeracionistas.

* Identificar práticas decoloniais a partir do viés da promoção de aprendizagens realizadas pelos/as professores/as de modo intuitivo ou não.

* Analisar os desdobramentos de práticas docentes que representem rasuras nas ações realizadas e que almejam contemplar a todos em suas especificidades.

Nessa perspectiva, nosso olhar parece ser um dos sentidos mais aguçados para a percepção do nosso entorno, no qual nos exigiu um empenho para aprender a desaprender para ver o mundo a partir de uma lente menos rígida e mais flexível que pudesse abarcar a todas as especificidades que houver.

Esse ajuste nas lentes requer uma habilidade profissional, inquestionável, mas em medida ainda maior, uma dose genuína de almejar fazer a diferença nos espaços por onde se transita. E promover essa ação, significa romper com um ciclo de práticas que viemos desempenhando em alguns momentos sem a devida postura crítica a qual Freire (1989) nos convida a pensar. Nosso ofício não pode se dar sem o encantamento, a alegria e a reflexão. Seguir fazendo porque todos fazem, nos conduz aos mesmos lugares que todos chegam e não necessariamente aos que almejamos, o que, fatalmente, nos remete ao desânimo, frustração, apatia, despersonalização e *Burnout*...

O/A profissional da educação é aquele/a que se abre para novas descobertas e considera que ensinar significa aprender com e como fazer junto com seus/suas estudantes. Segundo Gasperim (2020), não se trata de desestimular professores/as a aprender mais sobre a educação inclusiva e sua implementação na prática. Sabemos que a educação continuada ainda é um privilégio em um país onde a maioria dos professores têm um salário incompatível com as demandas financeiras dos cursos de pós-graduação. E, não raro, sua jornada extensa

de trabalho impossibilita sua participação até mesmo em cursos gratuitos. Diante desse quadro, o fato de o/a professor/a estar aberto às mudanças e sensível ao seu contexto de atuação já é, por si só, um grande passo para a EI. Essas características são importantes para as condições iniciais da sala de aula que exige do/a professor/a uma reflexão crítica sobre sua própria experiência, ao passo que ele/ela a reconstrói com seus/suas estudantes.

> Os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência (Zeichner, 1993, p.10-11).

Foi o exemplo que tivemos da prática de Prof. B quando diz *"ficava ali observando a turma e pensando em como poderia fazer para que todos participassem das aulas. Não estava satisfeita com o que eu via, logo, precisava pensar em como fazer"*

Nosso fio condutor neste trabalho foi refletir a partir das ações dos/das professores que atuam com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, representativos de uma amostra de cada segmento podem, ainda que de modo intuitivo, atuar de modo disruptivo, promovendo espaços de resistência e crescimento a todos os/as estudantes. Apostamos que a partir da utilização de Metodologias Ativas uma via sinalizava como oportuna e nossos sujeitos de pesquisa atestaram que sim, essa é uma possibilidade de ter os/as nossos estudantes protagonizando as suas histórias de vida. Investir na redescoberta de práticas que excedessem os limites dos métodos, foi um ponto que também nos conduziu a reflexões em torno de uma Pedagogia Pós-Método, preconizada por Kumaravadivellu e finalmente apostar que por essa seara promoveríamos rasuras no que herdamos de práticas eivadas de lastros colonizados, nos diz de um caminho para maior autonomia do pensar e fazer com propriedade.

Assim como em um procedimento cirúrgico no qual partimos da constatação de que temos uma lente natural do nosso olho, temos uma visão particular do mundo a partir das percepções que fomos acumulando ao longo dos anos. Essa lente natural se chama cristalino, clara como um cristal e fica no segmento anterior do olho, dentro do globo. Vemos a vida, a educação com uma visão sonhadora, clara, límpida, isenta de qualquer mancha, vamos viver e aprender com a nossa experiência. Para enxergarmos bem, a luz tem que entrar no olho por meio da córnea, passar pela pupila, atravessar o cristalino e incidir na retina no fundo do olho. Porém, o cristalino, à medida que envelhecemos ele perde a sua função de mudança de forma

e a transparência. Começa a ficar amarelado. À medida que nos misturamos tanto com a docência, podemos também perder essa clareza, a beleza, a leveza, o cristal de luz que nos move para as ações mais assertivas.

A solução é seguir para uma microcirurgia na qual remove-se a lente velha do olho já cansado, amarelado pelo tempo e implanta uma lente intraocular que ocupa o lugar do cristalino e pode eliminar o uso por completo dos óculos. E nós, educadores, talvez nos reste também, passar por um tempo de reflexão, um procedimento preciso que nos conduza a troca dessa lente já amarelada, de uma vista cansada, para poder desaprender aquele velho hábito, que suporta os óculos já de hastes frouxas, marcas antigas para então, quem sabe, nem mais precisar dele e poder então enxergar de uma outra forma, desver o que vínhamos tendo como postura nas nossas salas, para então decolonizar, incluir a todos e enxergar...

Esta pesquisa tem como foco central a reconfiguração das práticas pedagógicas a partir da adoção de abordagens inovadoras, como a Pedagogia Pós-Método, Metodologias Ativas e uma perspectiva decolonial. Ao analisar os desafios da educação inclusiva e a necessidade de ressignificação das estratégias docentes, os resultados esperados neste estudo têm implicações significativas tanto para a formação de professores quanto para o ambiente escolar como um todo.

4.1 – Transformação das Práticas Docentes:

O estudo sugere que a adoção de práticas mais flexíveis, dialógicas e responsivas podem gerar mudanças substanciais na forma como os professores concebem o ensino e a aprendizagem. A investigação busca identificar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão sem incorrer em adaptações superficiais ou na mera padronização de estratégias metodológicas.

Impacto esperado: O desenvolvimento de um repertório pedagógico mais diversificado permitirá que os docentes personalizem suas abordagens conforme as necessidades de seus estudantes, rompendo com modelos tradicionais excludentes.

4.2 – Impacto no Desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes:

A pesquisa evidencia que o uso de Metodologias Ativas pode contribuir para o fortalecimento das funções mentais superiores dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e centrada na construção do conhecimento.

Impacto esperado: O estudo pretende demonstrar como abordagens não diretivas e experienciais, como proposto por Rogers (1972), favorecem não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a autonomia e a autoestima dos/as estudantes, tornando-os protagonistas do próprio processo educativo.

4.3 – Reflexões críticas e superação de estruturas coloniais na Educação:

A pesquisa também objetivou fomentar um debate sobre as estruturas eurocêntricas que ainda permeiam o ensino e propor alternativas para a sua desconstrução. O conceito de "desver" surge como uma proposta de revisão crítica dos conteúdos e das metodologias empregadas nas escolas.

Impacto esperado: A pesquisa buscou fornecer subsídios para que os/as professores/as reflitam criticamente sobre quais conhecimentos são valorizados no currículo escolar e como podem ampliar essa visão para incluir narrativas historicamente marginalizadas.

4.4 – Influência na formação de Professores e nas Políticas Educacionais:

Os resultados deste estudo podem contribuir para o aprimoramento de programas de formação docente, auxiliando educadores a lidarem melhor com os desafios da diversidade em sala de aula.

Impacto esperado:

O trabalho visa oferecer recomendações para políticas públicas educacionais voltadas à formação inicial e continuada dos professores, de modo a incentivar práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Ao propor uma abordagem metodológica inovadora e alinhada às necessidades da educação inclusiva, esta pesquisa pretende provocar fissuras nas certezas consolidadas e abrir caminhos para a experimentação de novas práticas docentes.

Seu impacto reside não apenas na produção de conhecimento, mas na possibilidade concreta de transformar o cotidiano escolar, tornando-o mais acessível, democrático e representativo das múltiplas identidades que compõem o ambiente educacional.

4.5 A articulação entre a hipótese central e as contribuições teóricas:

A hipótese central desta pesquisa sustenta que os/as docentes, ao se depararem com situações de não aprendizado de seus /as estudantes, questionam suas práticas pedagógicas e, ao reformulá-las, adotam abordagens mais inclusivas e emancipatórias. Essa suposição está diretamente relacionada a diferentes referenciais teóricos que fundamentam o estudo, os quais apontam para a necessidade de desaprender, desver e reconstruir práticas pedagógicas para promover um ensino mais equitativo e significativo.

4.5.1 – A desconstrução de modelos tradicionais e o processo de desaprender

A ideia de desaprender é essencial para a ressignificação das práticas pedagógicas. Segundo Freire (1994), a educação libertadora propõe um rompimento com modelos impositivos que perpetuam desigualdades, permitindo a construção de um conhecimento crítico e contextualizado.

A pesquisa se apoia, portanto, na concepção de que a transformação docente não ocorre apenas por meio de novas metodologias, mas também pela capacidade de desaprender o que já está consolidado, reconhecendo que determinadas práticas são excludentes e pouco eficazes para a aprendizagem de todos/as os/as estudantes.

4.5.2 – Pedagogia Pós-Método como referencial para a mudança docente:

Kumaravadivelu (1994) propõe a Pedagogia Pós Método como uma alternativa aos modelos tradicionalistas de ensino, ressaltando três princípios fundamentais que dialogam com a hipótese da pesquisa:

* **Particularidade:** Cada contexto educacional tem especificidades que demandam abordagens flexíveis e adaptadas.

* **Praticabilidade**: O conhecimento pedagógico deve emergir da prática reflexiva dos docentes, e não apenas de diretrizes metodológicas fixas.

* **Possibilidade:** A educação deve ser vista como um espaço de transformação social, permitindo que professores/as e estudantes se libertem de estruturas coloniais e excludentes.

Dessa forma, a pesquisa buscou demonstrar como os/as professores/as, ao tornarem consciência de que suas práticas podem não estar sendo eficazes, reestruturam sua abordagem a partir da experimentação e da construção coletiva do conhecimento.

4.5.3 – Educação Inclusiva e o processo de "desver" a escola.

Outro conceito fundamental para a pesquisa é o de "desver", que implicou questionar a escola tal como a conhecimentos, ressignificando espaços, currículos e relações pedagógicas para torná-los mais inclusivos. A educação inclusiva propõe um ensino que não apenas engessa o/a estudante no modelo tradicional, mas que transforma o próprio modelo para abarcar a diversidade.

A pesquisa se ancora em autores como Vygotsky (1978), que aponta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como um elemento essencial para a aprendizagem mediada. Essa mediação, no entanto, só é possível se o/a professor/a "desver" seu papel como única fonte de conhecimento e passar a atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada estudante.

A hipótese desta pesquisa não apenas encontra respaldo na literatura acadêmica, mas também se articula diretamente com as concepções contemporâneas sobre aprendizagem, docência e inclusão.

O estudo propôs que o movimento de desaprender e desver é essencial para que os docentes possam romper com práticas excludentes e construir um ensino mais democrático e efetivo.

Com base nos referenciais teóricos, buscou-se demonstrar que a transformação pedagógica ocorre não apenas pelo contato com novas metodologias, mas pela capacidade dos/as docentes de questionar, reformular e ressignificar suas práticas à luz das necessidades de seus/as estudantes.

5.0 Pontos fortes da pesquisa, impactos sociais e áreas para ajustes:

Pontos Fortes:

Impactos Sociais: Os impactos sociais da pesquisa são vastos e significativos. Ao investigar e validar práticas pedagógicas decoloniais e inclusivas, apresenta-se subsídios para:

Formação docente: Inspirar e orientar programas de formação inicial e contínua de professores, incentivando-os a "desaprender" modelos engessados e a "desver" as limitações impostas por uma lógica colonial eurocêntrica.

Transformação do cotidiano escolar: Promover a reflexão crítica sobre as práticas em sala de aula, encorajando a criação de ambientes mais acolhedores, flexíveis e responsivos às diversidades culturais, sociais e cognitivas dos estudantes.

Empoderamento de estudantes: Contribuir para que os estudantes se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e um senso de pertencimento.

Justiça social na educação: Fortalecer a luta por uma educação que não apenas inclua, mas que celebre as diferenças, combatendo estigmas e desigualdades históricas.

Considero pertinente ressaltar a conexão entre as práticas pedagógicas inovadoras observadas e o campo dos "Estudos de Linguagens", ao qual a tese está intrinsecamente ligada. A linguagem, em sua concepção mais ampla, englobando o verbal, o visual, o corporal, o digital e o discursivo, é o tecido onde as relações de poder se manifestam e, paradoxalmente, onde as "rasuras" decoloniais podem operar de forma mais profunda. As práticas decoloniais e inclusivas, tal como demonstradas pelos professores A, B e C, utilizam a linguagem como mediadora, conforme apontado na discussão sobre Vygotsky, e a transformam radicalmente, redefinindo seus usos, valores e acessibilidades dentro do ambiente educacional.

As "rasuras" e as práticas decoloniais observadas transformam as linguagens utilizadas em sala de aula de múltiplas maneiras. Em primeiro lugar, elas questionam a hegemonia da linguagem verbal escrita como a principal, ou única, forma válida de expressão e avaliação do conhecimento. No contexto dos "Estudos de Linguagens", isso é uma subversão direta do logocentrismo e de paradigmas eurocêntricos que historicamente privilegiaram a escrita formal como via de acesso ao saber.

Quando a Profa. B, na Educação Infantil, "cria a rotina com símbolos escolhidos por eles, a brincadeira de passar anel com a exigência de não poderem falar nenhuma palavra e apenas mostrar com o rostinho se acertaram ou não, o momento da música e karaokê no qual deviam dançar, fazer mímicas, gestos e não emitir sons" ela está ativamente expandindo o repertório de "linguagens" aceitas e valorizadas. Essa abordagem não é apenas uma adaptação

para um aluno com dificuldade de comunicação oral, mas uma prática que ensina a toda a turma a se comunicar multimodalmente, desenvolvendo o letramento visual, corporal e simbólico.

O ineditismo está na intencionalidade de desconstruir a barreira linguística oral e, ao mesmo tempo, empoderar formas alternativas de expressão que são inerentes à experiência humana, mas frequentemente subalternizadas em contextos formais de ensino.

Adicionalmente, as práticas decoloniais impactam diretamente a linguagem discursiva da sala de aula, ou seja, como o conhecimento é construído e quem tem voz nesse processo. A Profa. A, ao incentivar os estudantes a "ocuparem ora o lugar de instrutores/as, ora o de aprendizes para avaliar a clareza do que estava sendo proposto" na Feira de Cultura, promove uma "rasura" nas hierarquias discursivas tradicionais da escola. O domínio da linguagem, nesse contexto, passa a ser medido pela capacidade de reproduzir e pela habilidade de explicar, questionar e co-construir o conhecimento com o público.

Essa dinâmica reflete a Pedagogia Pós-Método de Kumaravadivelu, que empodera os professores a "elaborarem teorias baseadas na prática da sala de aula" e habilita os participantes a "práticas inovadoras locais e específicas" estendendo essa autonomia para a linguagem e os discursos produzidos. A "linguagem" da matemática, por exemplo, é transcodificada e acessada por meio de representações gráficas, atividades artísticas e jogos digitais (Wordwall), ampliando os "vocabulários específicos" e tornando o conhecimento mais significativo e engajador para diferentes estilos de aprendizagem

A linguagem dos professores, por sua vez, reflete ou subverte as estruturas coloniais na medida em que reconhece e valida as linguagens e saberes prévios dos estudantes. Ficou evidente que os professores "buscam romper com o prescrito para atuar com uma perspectiva que incluam a todos/as os/as estudantes nas atividades propostas" (Nesta tese, p. 92).

Essa postura, que se manifesta na linguagem de instrução, no *feedback* e na interação, evita a "esterilização de corpos" e a "omissão e silenciamento de vozes" resultantes de uma "educação padronizada". O Prof. C, ao propor aulas que se baseiam na "cultura corporal como fonte de saber para o mundo" (Nesta tese, p. 110), subverte a primazia da linguagem escrita ou verbal como único veículo de aprendizado e valida uma "linguagem cinestésica", onde o corpo em movimento se torna o principal meio de comunicação e construção de sentido.

A experiência de jogar "handball sentados" não é apenas sobre o jogo, mas sobre a linguagem corporal de sentir e compreender a condição do outro, fomentando a empatia por meio de uma vivência que se expressa para além das palavras. Essa é uma "rasura" que desafia as "barreiras atitudinais" e os "rótulos e estigmas" que muitas vezes se manifestam na linguagem depreciativa ou invisibilizadora em relação à diversidade.

Portanto, no âmbito dos Estudos de Linguagens, as práticas decoloniais e inclusivas aqui analisadas representam um movimento de decolonização da própria pedagogia da linguagem. Elas desafiam a noção de uma linguagem universal e eurocêntrica, abrindo espaço para o reconhecimento e a valorização das múltiplas linguagens e dos saberes que emergem das vivências plurais dos estudantes. Isso implica em uma transformação da "competência comunicativa" esperada, que passa a ser mais abrangente, flexível e atenta às diversas formas de significação e interação.

O trabalho desses professores, ao "desver" a rigidez dos métodos e "desaprender" a exclusividade de certas linguagens, além de promover inclusão, contribui com o próprio campo dos Estudos de Linguagens, demonstrando como a sala de aula pode ser um laboratório vibrante de experimentação e inovação linguística, subvertendo as amarras coloniais e construindo discursos pedagógicos mais autênticos e libertadores.

6.0 Implicações pedagógicas da pesquisa vislumbrando algumas reflexões para o campo educacional:

Ao longo de todo este estudo, eu fui a primeira e maior contemplada com o crescimento que cada encontro me proporcionava. Fossem encontros marcados pelas escutas ativas com os professores, o diálogo silencioso com a literatura, na qual me via, parafraseando Barros, como um olhar compartilhando o silêncio dos outros, no caso aquelas linhas já escritas por tantas pessoas que já pensavam o que eu, humildemente, venho retratar, e, principalmente, no exercício criativo que estar com as crianças me despertam a cada instante. Sinto-me abastada de tantas esperanças no olhar de cada um deles e reconfortada no sorriso a cada conquista. Sim, aprendi demais!!! E ainda tenho consciência da minha incompletude, por isso sigo refletindo e buscando ressignificar a minha prática.

Tive o contentamento de ter encontros marcantes pela sua genuína capacidade de germinar mudanças. Era perceptível no olhar dos professores, quando se dispunham a pensar no que acabávamos de construir.

Pude me deparar com professora F, que em um de nossos encontros trouxe, de forma aflita, a condição de ser uma profissional empenhada, estudiosa, dedicada a tudo o que faz, tendo concluído muitos estudos pertinentes a temáticas relacionadas ao desafio de educar e ainda assim, não conseguir todas as respostas. A sua angústia encontrava eco nos olhares dos demais professores/as em uma das Rodas de Conversas em que tínhamos a oportunidade de discutir.

Questionou-me aflita como deveria fazer para dar conta de tantos desafios, era praticamente impossível e os cursos que já tinha feito foram totalmente inábeis nesse propósito. Postei-me, quase que contemplativamente a escutá-la em alguns instantes de empatia, entendendo ser esse um lugar em que eu também já estive e não me considero totalmente apartada desses momentos. Há uma angústia que nos mobiliza e talvez ela também me fez estar hoje como pesquisadora. Mas a professora F me solicitava uma luz. Respeitosamente, colocou-me em uma condição de dizer "E então, com tudo que eu já trouxe sobre mim, após o testemunho de todo o meu esforço, você ainda vem dizer que precisamos incluir??? Como?"

A professora finaliza o questionamento, coloca-me diante dos olhos aflitos e inquietos de todos como a me dizer que agora, não mais professora F me indagaria, mas todos/as professores/as que ali estavam. Senti-me instigada, não sabia o que dizer e, nesse lugar, coloquei me, lentamente, a esperar que uma postura acolhesse aquela dor e seguíssemos.

Entreolhamo-nos e eu pedi que buscasse em todos esses anos de trabalho e formação, os casos que mais lhe desafiavam. Era necessário fazê-la demorar-se um pouco mais na angústia para, então, melhor identificada, partíssemos para outros horizontes. Professora F me descreve, imediatamente a situação de um estudante, que ainda na mais tenra idade, representou o seu maior desafio no campo da educação. Por mais esforço que fizera, nada o mobilizava naquele lugar do não saber. E a princípio questiono: ele nada sabia ou você que não sabia do que ele sabia? Professora F insiste... não, ele não sabia sequer pegar no lápis. Eu propunha exercícios de coordenação motora, buscava suporte na coordenação, criava atividades motoras e de expressão corporal, psicomotricidade...nada parecia dar conta das respostas que precisava. Até que dediquei-me a sentar ao seu lado e apoiar a minha mão sobre a dele para simular uma coparticipação na ação de escrever. Primeira tentativa, segunda, terceira e lá se seguem algumas na esperança acalentada por um desafio a se cumprir. Ao final

de um tempo que considerou relativamente curto, regado a muitos olhares e trocas efetivas de afeto, professora F consegue que o seu estudante aprenda a pegar no lápis.

Plena satisfação e contentamento invadem a sua fala e mobiliza a todos, que acompanhando o desenrolar da história se comprazem em sua luta por conseguir algo que parecia tão simples, mas singularmente desafiador.

Ao término de toda a exposição e com o aparente olhar mais sereno, como se algo tivesse saído de si para mostrar-lhe toda a sua potência como educadora, eu lhe remeto algumas palavras na expectativa que a todos contemplem: Nossa, muito interessante o caminho que você percorre e digno de reconhecimento. Em qual dos cursos você teve essa orientação? Qual foi a formação que você fez e lhe tornou essa professora capaz de perceber essa sutileza na relação e encontrar caminhos?

Professora F sorri e nada diz, suspira aliviada e como que se esforçasse para me contestar, o fato se sobrepôs.

O que professora F e todos naquele momento talvez não disseram, mas propositalmente eu deixei que calassem no íntimo de cada um é que, por mais que tentemos encontrar receita para todos os desafios que tivemos a nossa frente, não daremos conta de buscar todas as formações que suportem tamanho desamparo. A angústia está em nós e também ali ela encontrará uma forma de se transformar em caminho e sinalizar algo que possa ser feito.

As formações em serviço, os cursos que buscamos ao longo de nossa jornada, assertivamente nos conduzem a um lugar de saber, aprendizado e consequente crescimento intelectual, mas a nossa lida diária que promove o nosso amadurecimento profissional como sujeitos de nossa própria *práxis*, partindo da particularidade do contexto e criando possibilidades em um exercício de sempre vir a ser e tornar o momento para fazer a todos como um ser em construção.

A pesquisa apresentada diagnostica a necessidade premente de uma transformação pedagógica, mas, ao mergulhar nas "rasuras" e práticas decoloniais de professores engajados, aponta caminhos concretos e promissores. Os resultados emergentes das experiências da Profa. A, Profa. B e Prof. C não são meros exemplos isolados de sucesso; eles contêm

diretrizes valiosas para a formulação de programas de formação docente e políticas educacionais que possam impulsionar uma mudança sistêmica em nossas secretarias de educação e instituições de ensino. A seguir, com base nesses resultados, sugerimos um conjunto de diretrizes para uma formação mais concreta, focada na operacionalização do "desaprender" e "desver" no cotidiano escolar.

7.0 Diretrizes para uma formação docente decolonial e inclusiva

Fomento à práxis reflexiva e o "diário de práticas" como ferramenta central:

Baseada nos resultados: A Profa. B e o Prof. C, mesmo atuando de forma intuitiva com metodologias inovadoras, não se reconheciam como agentes de mudança. Isso evidencia uma lacuna entre a prática inovadora e a percepção do próprio docente sobre sua capacidade de decolonizar. O "Diário de Práticas" revelou-se uma ferramenta potente para a autoanálise e o reconhecimento dessas "rasuras".

Implementação: Secretarias e instituições de ensino podem incorporar e institucionalizar o uso de "Diários de Práticas" como componente obrigatório e avaliativo da formação continuada. Estes diários podem ser acompanhados por momentos de reflexão coletiva (rodas de conversa, grupos de estudo, mentorias) onde os professores possam compartilhar, analisar e validar suas experiências. A formação pode capacitar o docente a documentar, problematizar e sistematizar suas "rasuras" e inovações, transformando a intuição em conhecimento pedagógico consciente e replicável, alinhado à "praticabilidade" da Pedagogia Pós-Método. Isso inclui guias claros sobre como registrar observações, desafios, estratégias e os resultados obtidos, incentivando uma cultura de pesquisa-ação contínua.

Desenvolvimento de competências para a multimodalidade e o reconhecimento das "linguagens outras":

Baseada nos resultados: As práticas da Profa. B com o aluno autista (símbolos, mímicas, expressões faciais) e da Profa. A com a Feira de Cultura (gráficos, quizzes digitais) demonstram a riqueza da comunicação para além da linguagem verbal escrita. O campo dos Estudos de Linguagens é intrínseco a essa diretriz.

Implementação: Programas de formação podem ir além do letramento tradicional, oferecendo módulos específicos sobre linguagens não-verbais, visuais, corporais e digitais. Isso envolve:

Oficinas de linguagens artísticas e corporais: Treinamento prático para que os professores explorem e utilizem teatro, música, dança, artes visuais e jogos corporais como ferramentas pedagógicas válidas para a construção de conhecimento e expressão, tal como o Prof. C fez com a "corrida de bumbum" e o "handball sentado".

Currículo flexível e contextualizado: A "Particularidade" em Ação:

Baseada nos resultados: A Profa. A adaptou o ensino de frações a projetos culturais da escola, e a Profa. B inseriu a escolha de músicas e coreografias dos alunos nos eventos, demonstrando como a "particularidade" do contexto e dos estudantes é um vetor para a decolonização curricular.

Implementação: Secretarias podem promover a revisão de currículos escolares para que sejam menos prescritivos e mais orientadores, incentivando a adaptação local e a inserção de "saberes locais, indígenas e afro-brasileiros". A formação pode equipar os professores com metodologias de projeto e abordagens baseadas em problemas reais, permitindo que o conteúdo seja ensinado a partir da realidade dos alunos. Isso demanda autonomia docente e confiança por parte dos sistemas educacionais para que os professores possam "administrar com clareza os desafios que a prática nos impõe, garantindo um bom ensino a todos"

Desconstrução do Laudo e da Avaliação Reducionista: "Desver" para a equidade:

Baseada nos resultados: A tese critica a supervalorização do laudo médico como guia pedagógico e a avaliação baseada apenas em notas, que "não considera alternativas como apresentações orais ou portfólios". A Profa. B exemplificou a superação do laudo como barreira, transformando-o em estímulo para a criação de um ambiente acolhedor.

Implementação: A formação pode promover uma compreensão da Lei Brasileira de Inclusão, enfatizando que o laudo é um documento subsidiário e não um limitador da capacidade do aluno. Os professores precisam ser capacitados para:

Observação pedagógica qualificada: Desenvolver habilidades de observação e registro das "performances cognitivas e sócio afetivas" dos estudantes, permitindo a criação de Planos de desenvolvimento que complementem as informações do laudo e guiem a prática pedagógica de forma mais holística.

Avaliação formativa e múltiplos critérios: Abandonar a "avaliação reducionista" e adotar abordagens avaliativas processuais, que considerem a evolução da aprendizagem, as diferentes formas de expressão (artísticas, digitais, corporais) e as singularidades de cada

estudante. A formação pode fornecer subsídios teóricos e práticos para a construção de rubricas, portfólios e outras estratégias avaliativas que valorizem o "desenvolvimento integral" do aluno.

Cultivo da empatia e da "pedagogia da possibilidade:

Baseada nos resultados: O Prof. C, ao promover a vivência da condição do outro através de jogos adaptados, cultivou a empatia e o respeito mútuo. Essa "Pedagogia da Possibilidade" é um pilar de uma educação verdadeiramente decolonial.

Implementação: A formação pode incluir módulos de educação socioemocional e decolonial que promovam a reflexão crítica sobre preconceitos, estereótipos e hierarquias sociais. Simulações, debates e estudos de caso de situações de discriminação (racial, de gênero, sexualidade, deficiência, etc.) podem ser usados para desenvolver a capacidade de "desver" e questionar as "certezas" coloniais. O objetivo é que os professores se tornem "práticos reflexivos" capazes de construir ambientes de aprendizagem em que a "alegria" e o "encantamento" pelo ato de ensinar e aprender prevaleçam, como defendido por Freire

Ao implementar essas diretrizes, secretarias e instituições de ensino estarão investindo na formação de seus docentes e construindo uma base consistente para a remodelagem de práticas mais inclusivas, emancipatórias e, a partir do incômodo, [para que] professores e professoras aprendam a desaprender, a desver e recriem a sua prática. Este é o caminho para que a educação cumpra seu papel de "mobilizar estruturas eurocêntricas" e, finalmente, promova um futuro em que "todos os/as estudantes sejam inseridos/as tendo o seu direito garantido a um percurso de aprendizado com êxito" reescrevendo a história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. Interview with Chinua Achebe. Times Literary Supplemente, p.209, 26 fev. 1982

ALES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia.** tradução Ir. Jatinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP : Edusc, 2006.

ALVES e LLOYD 2022 …..

ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; VIEIRA, Adriana da Silva; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na Linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, Maceió, v. 1, n. 2, jul. 2009. Disponível em https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/44/51. Acesso em: 23 de out. de 2020.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN. H. **Psicologia Educacional**. Ed. Interamericana, Rio de Janeiro, 1980.

BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, 2015.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel. Retrato Do Artista Quando Coisa. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BERBEL, Neusi, A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 32, n.1, 2011.

BECKER, Fernando. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 6, 2014. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126295. Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial/MEC. *In*: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Edição Especial. v.4, n.1, jan. /jun. p. 7-17, 2008.

BUTLER, Judith. **Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do 'pósmodernismo'.** Cadernos Pagu, Campinas, v. 11, p. 11-42, 1998.

CAMARGO, E. P. de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 out. 2020.

CARRIL, Maria da Graça Pimentel; NATÁRIO, Elisete Gomes; ZOCCAL, Sirlei Ivo. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel – uma reflexão teórica. **e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ),** v. 6, n. 13, p. 68-78, dez, 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emosaicos/article/view/30818/22843. Acesso em: 27 out. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722011000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2020.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 379-386, dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/. Acesso em: 20 out. 2020.

COSTA, Renata Raquel. **Ser mulher e professora na educação básica: do trabalho múltiplo à síndrome de burnout**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine**, Feminist Theory, and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1989, p. 538–554.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DERING, Renato de Oliveira. "Linguagem, cinema e educação: reflexões didático metodológicas". In. SCHÜTZ, Jenerton Arlan; DERING, Renato de Oliveira. **Entremeios educacionais**: perspectivas teórico-metodológicas na/da formação do sujeito. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

DINIZ, M. (2012). **Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão**. *Educação Em Foco*, *14*(18), 39–55. https://doi.org/10.24934/eef.v14i18.230

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE/Organizado por Luciana Freitas, Rodrigo Carlos Pinheiro, Dayse Garcia Miranda. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2022

FACION, J. R. **Diversidade na Aprendizagem: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento** (TID). *In*: SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira. **Diversidade na Aprendizagem das pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2005.

FARIA, Elaine Turk. **Interatividade e Mediação Pedagógica na Educação a Distância**. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas* Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/soares-m-letramento-e-alfabetizacao-as-muitas-facetas-revista-brasileira-de-educacao-n-25-p-5-17-jan-abr-2004

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

LEVY, A. **Ciências clínicas e organizações sociais**. Belo Horizonte, Autência-FUMEC, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign langua- geteaching. TESOL Quarterly, v. 28, n. 1, p. 27–48, 1994.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Diferenciar para incluir ou para excluir?** Por uma pedagogia da diferença. Projeto Diversa, out de 2013. Disponível em: http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?. Acesso em 10 set 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclsão nas escolas brasileiras**. Ver.online Bibl. Prof. Loel Martins Campinas, SP, v.1,n.3,jun.2000

MENDES, E. G. (2002). **Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil**. Em M. S. Palhares & S. C. F. Marins (Orgs.), Escola Inclusiva (pp. 61-85) São Carlos: EduFSCar.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.

PAGANELLI, Raquel. **Flexibilizações vs.adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual**. Instituto Rodrigo Mendes: Diversa Educação Inclusiva na prática. 2017.

PARAISO, Marlucy Alves. **Diferenças no currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n140, p. 587-604, maio/ago. 2010

PARREIRAS, Vicente Aguimar. **A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-69TQ6C. Acesso em: 13 nov. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Tradução de M. M. dos S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

POLI, Solange Maria Alves. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-133010/pt-br.php. Acesso em: 26 out. 2020.

LEROY, Henrique R. Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 249p. 16 x 23 cm.

SANTOS, Luana Tolentino. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão na sala de aula.** Belo Horizonte. Mazza Edições, 2018

SOUZA, Gasperim Ramalho de. **Por uma língua estrangeira inclusiva: O letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês**. Belo Horizonte. Dezembro, 2020.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.* Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – TCLE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em _____

Prezado(a), você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa intitulada: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE PRÁTICAS DECOLONIAIS PARA A PROMOÇÃO DE ESPAÇOS MAIS INCLUSIVOS: A AUTONOMIA DO PENSAR PARA A INICIATIVA DE SE FAZER.

Este convite se deve ao fato de você ser professor (a) da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Renata Raquel Costa, RG 10384607, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação

Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) orientada pelo professor doutor Vicente Aguimar Parreiras.

A pesquisa propõe-se a investigar e refletir sobre o ato educativo realizado a partir do recorte em que se inserem professores/as e estudantes, atravessados pelos lastros de práticas herdadas do colonialismo com vistas a produzir fissuras para a promoção de uma educação melhor para todos/as.

Considero desenvolver uma pesquisa de doutorado a partir dessas reflexões com base na proposição de uma pedagogia Pós Método e a utilização de Metodologias ativas como estratégias para que seus atores tenham centralidade no processo. E considero ainda o desafio de se investigar um contexto complexo, multifacetado e dinâmico como a sala de aula.

Este trabalho poderá ter implicações e contribuições para as escolas e estudantes, visto que o ato de refletir sobre a prática que vivenciam, já promove um exercício que mobiliza, desestabiliza e reajusta.

O foco desta pesquisa são os professores da rede municipal de educação que aceitarem o convite para participarem da entrevista. O convite será feito pessoalmente pela pesquisadora e a não aceitação será respeitada como um direito do profissional.

Como você poderá participar da pesquisa? Sua contribuição será responder a uma entrevista semiestruturada em dia e horário agendados antecipadamente e de acordo com a sua disponibilidade. A pesquisadora se encarrega de encontrá-la para esse momento e gravar a entrevista para facilitar a posterior transcrição fiel ao que foi dito e respeitando a sua utilização apenas para fins acadêmicos. Resguardados o anonimato e toda forma possível de identificação.

Riscos da pesquisa: Esta pesquisa é classificada como de risco moderado, que pode se manifestar em alterações psicológicas, intelectuais ou emocionais, tais como: a) cansaço ao responder às perguntas; b) quebra involuntária de sigilo; c) quebra involuntária de anonimato; d) alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre satisfação profissional. Para mitigar esses riscos, caso ocorra algum tipo de desconforto ao entrevistado, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento.

Contra a perda do sigilo e para manter o anonimato, a pesquisadora se compromete a limitar o uso dos dados coletados com o fim específico de desenvolvimento da pesquisa em questão, além de resguardá-los de acordo com a legislação brasileira, resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde.

Benefícios: Ao participar da pesquisa, você contribuirá para o eventual empoderamento da categoria de profissionais da educação que atuam diretamente ou indiretamente com estudantes. De forma indireta, a sociedade poderá se beneficiar com o avanço do conhecimento sobre o tema, uma vez que esta pesquisa poderá lançar luz sobre eventuais desafios para a implementação de uma educação inclusiva e de melhor qualidade.

Direitos: Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador(a) de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido: A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12(e, em especial, seu item IV.3) e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo; o(a) pesquisador(a) deverá "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza; A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza.

Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário; O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável; O acesso online à via original deste Termo, o qual recomendamos que você salve em seus arquivos; Acesso ao conteúdo do questionário antes de respondê-lo, para que possa tomar a decisão em participar da pesquisa; o/a participante poderá não responder qualquer questão do entrevista, sem necessidade de explicação e justificativa; O acesso aos resultados da pesquisa.

A pesquisadora compromete-se a, de acordo com as práticas éticas, tornar públicos os resultados da pesquisa por meio de publicações em revistas científicas, relacionadas à área estudada, ou apresentá-los em reuniões científicas, congressos, jornadas etc. Sigilo e confidencialidade: a pesquisadora assegura que todos os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão. A pesquisadora assegura que o caráter anônimo e a confidencialidade dos participantes serão mantidos em estrita confidencialidade e que suas identidades, assim como qualquer outra forma de identificação, serão protegidas e resguardadas. Os instrumentos de pesquisa ou qualquer documento que venha ser necessário, contendo dados dos participantes, não serão identificados pelo nome, mas por um código. O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável; A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa; A pesquisa emprega entrevista, portanto, recorre a escolha de um lugar calma, com privacidade e conforto para que o participante se expresse.

O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa. Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas. O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões, mas contendo uma descrição do seu conteúdo que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa. Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa. Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento por meio do e-mail rrcsampaio@gmail.com.

Nesse caso, o(a) pesquisador(a) responsável afiança 141 que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail. O(A) pesquisador(a) responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro do instrumento da entrevista.

Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de e-mail rrcsampaio@gmail.com nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao(à) pesquisador(a) responsável. 5. Dúvidas e contatos Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao(à) pesquisador(a), por e-mail: rrcsampaio@gmail.com, telefone (31) 991899601, pessoalmente ou via postal para Rua Laurinda da Conceição Esteves, número 93. Teixeira Dias, Barreiro – 30-642.250. Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n° 5855 – Campus Gameleira; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h. Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que escolha a opção aceitar ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO. Assinatura do participante da pesquisa:_____ 142 Assinatura do pesquisador: _____ Belo Horizonte, _____ de _____de 20__ Se desejar receber os resultados da pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a seguir:_____

_____.

RESULTADO DA PESQUISA [ ] TCLE IMPRESSO E RUBRICADO

APÊNDICE 02 – Termo de autorização para uso de voz

Eu, _____ (nome completo do participante da pesquisa), de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE PRÁTICAS DECOLONIAIS PARA A PROMOÇÃO DE ESPAÇOS MAIS INCLUSIVOS: A AUTONOMIA DO PENSAR PARA A INICIATIVA DE SE FAZER. Após ter ciência e entendimento quanto aos (i) riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e (ii) métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade a gravação de voz, AUTORIZO, por meio deste termo, que a pesquisadora Renata Raquel Costa capture/registre a gravação de voz de minha pessoa para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.
As gravações de voz ficarão sob a propriedade e a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Terá acesso aos arquivos o pesquisador responsável por este trabalho.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do pesquisador citado em garantir-me que:

1. a transcrição da gravação de minha voz me seja disponibilizada, caso a solicite;

2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a

pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes;

3. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica

das informações geradas pela pesquisa;

4. a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra finalidade não especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização;

5. os dados coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do(s) pesquisador responsável pela pesquisa; e, após esse período, serão destruídos;

6. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, sem nenhum ônus, mediante mera comunicação ao pesquisado responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa situação) do material relacionado a esta autorização.

Valido esta autorização assinando e rubricando este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Local e data _____, ____de_____

Nome completo do Participante da Pesquisa _____

Assinatura do Participante da Pesquisa _____

Nome e Rubrica do Pesquisador Responsável _____