

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A Arte de Ensinar e Aprender

2024 **7**

Jader Silveira (Org.)



EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA A Arte de Ensinar e Aprender

2024 7

Jader Silveira (Org.)



2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p	Silveira, Jader Luís da Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender - Volume 7 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 176 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-077-3 DOI: 10.5281/zenodo.13207280 1. Educação. 2. Docência. 3. Inclusão. 4. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título. CDD: 370.7 CDU: 37
-------	--

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2024/06/educacao-democratica-arte-de-ensinar-e.html>



AUTORES

ADIEL DE SOUZA RIBEIRO
ANGELA ELIAS DE BRITO
ANGÉLICA DA COSTA
CAMILA GABRYELLA SOUZA DA SILVA
CESAR FERREIRA
CRISLEN CAMPELO AQUINO
CRISTINA YUKIE MIYAKI
DANIEL MATIAS SANTOS
DEUSDETE RODRIGUES SIMÕES
ELAINE APARECIDA SARAIVA BATISTA
ESTEFANE FERREIRA MORAES
FABIANA LOPES DE SOUZA
FILIPE WILTGEN
FRANCISCA CAMILA BEVENUTO
GUSTAVO MORAES DA SILVA
HÉLIO JOSÉ GONÇALVES
JÉSSICA BEATRIZ ALVES CAMARGO
JOSÉ ELIAS DO NASCIMENTO
JOSINEIDE GOMES
KAUANY VICTÓRIA SILVA SOUZA
KELLEN LUCIANE SEIFFERT STORACK
LIDIANE GOMES DOS SANTOS FELISBERTO
LISANDRA ROBERTA MENDONÇA DOS SANTOS
LUANNA BEZERRA DE FREITAS
LUCIANA ARAUJO DA SILVA
LUÍSA LÉLIS
MARIANNA BASSA
MARINEIDE ELIAS ALEXANDRE
MAYARA PEREIRA JORGE
MELISSA DE PAIVA BRANCO
MURILO ALVES FERRAZ
NILMA SOARES DE OLIVEIRA CAJUEIRO
PEDRO AFONSO FLORENTIM ALVES
ROSA MARIA APARECIDA SIMÕES
ROSILDA SILVEIRA MONTEIRO
RUAN CARLOS SANSONE
SALOMÃO NASCIMENTO PANTOJA
TAÍS OLIVEIRA

APRESENTAÇÃO

Este livro, meticulosamente elaborado por mentes dedicadas e comprometidas com a nobre missão de aprimorar o cenário educacional, emerge como uma contribuição significativa para o diálogo contemporâneo sobre os fundamentos da pedagogia e sua interseção com os princípios democráticos.

A docência, pedra angular do edifício educacional, é explorada de maneira aprofundada e ponderada ao longo destas páginas. Os autores, munidos de perspicácia e experiência, desvelam as complexidades inerentes ao ato de ensinar, lançando luz sobre a importância transcendental desse papel na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A obra não se restringe a uma mera análise teórica; pelo contrário, transcende para um plano prático, oferecendo insights valiosos sobre estratégias pedagógicas que promovem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento integral do aprendiz. A abordagem holística adotada nesta obra ressoa com a necessidade premente de cultivar não apenas mentes aguçadas, mas também cidadãos éticos e participativos.

Ao destacar a importância da educação democrática, os autores enfatizam a necessidade de um ambiente educacional que nutra a diversidade de pensamento, promovendo a inclusão e o respeito pelas múltiplas vozes que compõem o tecido social. A democracia, entendida não apenas como um sistema político, mas como um ethos que permeia o processo educacional, revela-se como um catalisador para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de um futuro coletivo mais promissor.


Neste contexto, "Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender" emerge como um farol, iluminando caminhos inexplorados e desafiando paradigmas obsoletos. Este é um convite à reflexão e à ação, um chamado para educadores, estudantes e todos os interessados na forja de um horizonte educacional que transcenda as limitações do convencionalismo e abrace a vitalidade da diversidade e da participação ativa.

Que esta obra sirva como guia inspirador para todos aqueles que almejam contribuir para uma sociedade onde o conhecimento seja um farol a iluminar o caminho, a democracia um princípio a ser cultivado, e a educação a ponte que conecta os indivíduos a um futuro coletivo de promissora realização.

SUMÁRIO

Capítulo 1 NÚCLEO DE ATENÇÃO AO ESTUDANTE: ARRANJOS POSSÍVEIS PARA PERMANÊNCIA, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZADO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR <i>Angélica da Costa; Ruan Carlos Sansone</i>	9
Capítulo 2 A MÚSICA COMO FUNÇÃO DE APOIO/RECURSO NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL PARA PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL <i>Murilo Alves Ferraz</i>	31
Capítulo 3 CONSTRUCIONISMO O “APRENDER A APRENDER FAZENDO” A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO PRÁTICO EM LABORATÓRIO <i>Filipe Wiltgen</i>	46
Capítulo 4 A OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA E A MELHORIA DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: A CRIAÇÃO COLABORATIVA DE UM JOGO <i>Lidiane Gomes dos Santos Felisberto; Hélio José Gonçalves</i>	61
Capítulo 5 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: ATRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIAS E PERFIL PEDAGÓGICO <i>José Elias do Nascimento; Camila Gabryella Souza da Silva; Luanna Bezerra de Freitas; Francisca Camila Bevenuto</i>	75
Capítulo 6 MULHERES E ARTE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUIÇÕES PARA UM PENSAMENTO INTERSECCIONAL <i>Fabiana Lopes de Souza</i>	91
Capítulo 7 A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO <i>Elaine Aparecida Saraiva Batista; Deusdete Rodrigues Simões; Nilma Soares de Oliveira Cajueiro; Josineide Gomes; Marineide Elias Alexandre</i>	104
Capítulo 8 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA NO PROCESSO EDUCACIONAL <i>Angela Elias de Brito; Pedro Afonso Florentim Alves; Kellen Luciane Seiffert Storack; Josineide Gomes; Marineide Elias Alexandre</i>	113
Capítulo 9 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO VYGOTSKY <i>Josineide Gomes; Rosa Maria Aparecida Simões; Mayara Pereira Jorge; Rosilda Silveira Monteiro</i>	119

Capítulo 10 DEBATES CONTROVERSOS NA EDUCAÇÃO: Revisão Sistemática de Literatura Melissa de Paiva Branco; Luísa Lélis; Cesar Ferreira	122
Capítulo 11 EDUCAÇÃO ESPECIAL: METODOLOGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA Estefane Ferreira Moraes; Luciana Araujo da Silva; Daniel Matias Santos; Kauany Victória Silva Souza; Salomão Nascimento Pantoja; Crislen Campelo Aquino; Taís Oliveira; Gustavo Moraes da Silva; Lisandra Roberta Mendonça dos Santos; Adiel de Souza Ribeiro	140
Capítulo 12 CRIANDO PERSONAGENS E NARRATIVAS: O GÊNERO DIÁRIO FICCIONAL E O ENSINO DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS Jéssica Beatriz Alves Camargo; Marianna Bassa; Cristina Yukie Miyaki	157
AUTORES	169



Capítulo 1
NÚCLEO DE ATENÇÃO AO ESTUDANTE:
ARRANJOS POSSÍVEIS PARA PERMANÊNCIA,
PARTICIPAÇÃO E APRENDIZADO DE PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
Angélica da Costa
Ruan Carlos Sansone

NÚCLEO DE ATENÇÃO AO ESTUDANTE: ARRANJOS POSSÍVEIS PARA PERMANÊNCIA, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZADO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Angélica da Costa

Assistente Social do Núcleo de Atenção ao Estudante da Universidade do Vale do Rios dos Sinos (Unisinos), Especialista em Educação Inclusiva e Intervenções, Terapia de Casal e Família e Intervenções em Situações de Luto. E-mail:

angelcosta@unisinos.br

Ruan Carlos Sansone

Pedagogo do Núcleo de Atenção ao Estudante da Universidade do Vale do Rios dos Sinos (Unisinos), Orientador Educacional, Especialista em Educação Especial

Inclusiva. E-mail: ruansr@unisinos.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência e compartilhar as práticas desenvolvidas no Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE), composta por uma equipe multiprofissional, com enfoque interdisciplinar, com profissionais de Educação Inclusiva e Especial, Serviço Social, Pedagogia e Psicologia. O núcleo atua na construção de redes de atenção e acompanhamento e de apoio aos estudantes, no desenvolvimento de ações de acesso, permanência, participação e aprendizado das Pessoas com Deficiência (PcD) ou Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ensino superior, a partir do conceito teórico de arranjos possíveis. O método utilizado foi o relato de experiência dos autores, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados, os registros dos serviços oferecidos aos estudantes com deficiência ou NEE, a Política de Diversidade e Inclusão e o Plano de Desenvolvidos Institucional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que asseguram o acesso e permanência das pessoas que compõem a Diversidade ao ensino superior. A oportunidade de compartilhar a experiência desenvolvida pela equipe do NAE, evidencia a importância de refletir e socializar essas ações, tendo em vista à necessidade de produção de conhecimentos no campo da educação inclusiva no ensino superior, com problematizações teóricas a partir da Diversidade e do exercício de sistematização das práticas que estão sendo vivenciadas, nessa área.

Palavras-chave: Diversidade. Deficiência. Ensino Superior. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article aims to report the experience and share the practices developed at the Student Care Center (NAE), made up of a multidisciplinary team, with an interdisciplinary focus, with professionals from Inclusive and Special Education, Social Work, Pedagogy and Psychology. The nucleus works to build care, monitoring and support networks for students, in the development of access, permanence, participation and learning actions for People with Disabilities (PwD) or Special Educational Needs (SEN), in higher education, based on the theoretical concept of possible arrangements. The method used was the authors' experience report, being used as a data collection instrument, the records of services offered to students with disabilities or SEN, the Diversity and Inclusion Policy and the Institutional Development Plan of the University of Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), which ensure access and permanence of the people who make up Diversity to higher education. The opportunity to share the experience developed by the NAE team highlights the importance of reflecting and socializing these actions, given the need to produce knowledge in the field of inclusive education in higher education, with theoretical problematizations based on Diversity and exercise of systematizing the practices that are being experienced in this area.

Keywords: Diversity. Deficiency. University Education. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO: ONDE ACONTECEM OS ARRANJOS

O local escolhido como objetivo empírico de análise para apresentar as experiências descritas no presente artigo, aqui compreendidas como arranjos é o Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE), que integra a Gerência de Serviços e Relacionamento. O serviço foi instituído em 05 de maio de 2010 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no estado do Rio Grande do Sul, sendo uma das maiores universidades comunitárias do Brasil.

A equipe do NAE é composta por uma Assistente Social, um Pedagogo, duas acadêmicas estagiárias de Pedagogia, uma Auxiliar Administrativo, com graduação em Gestão de Recursos Humanos, uma Psicóloga e dois acadêmicos estagiários de Psicologia, disponíveis para o atendimento dos estudantes da Unisinos. O núcleo atua na construção de redes de atenção e acompanhamento e de apoio aos estudantes, mobilizando, envolvendo e criando arranjos que envolvem a coordenação de curso,

corpo docente, familiares e rede de atendimento externo nos processos de aprendizagem, no que tange à acessibilidade, dificuldades organizacionais, emocionais e de aprendizagem, a fim de auxiliar no desempenho acadêmico dos estudantes (FIALHO et al., 2017).

O trabalho da equipe do NAE, evidencia que a Diversidade Estudantil é uma realidade presente na sociedade e latente nas Instituições de Ensino Superior (IES). A partir da política pública instaurada através do Programa Incluir (2013), houve a criação dos Núcleos de Apoio aos Discentes nas Universidades Públicas e Federais, com isso a realização de ações articuladas entre os diferentes órgãos e departamentos para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão:

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (BRASIL, 2013)

Ações como a do Programa Incluir, provocaram investimentos de acessibilidade e inclusão em todas as IES, não somente nas Instituições Públicas e Federais, mas proliferando mudanças nas IES privadas, em especial as comunitárias. De tal modo, essas mudanças causam “ações que buscam garantir o acesso e permanência de todos no sistema de ensino, já que a educação inclusiva assume espaço central na quebra da lógica da exclusão”. (THOMA; KRAEMER, 2017, p.198).

Esse movimento evidenciou um olhar ampliado além de ações exclusivas para as Pessoa com Deficiência ou Necessidade Educacional Especial e propiciou um trabalho voltado para a Diversidade de cada estudante, em suas especificidades e singularidades no ambiente educacional em busca de acolhimento, respeito e equidade (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2021).

De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial em longo prazo, os quais podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Toda instituição educacional deve atender aos princípios citados na Constituição Federal (1988) que garante a todos o direito à educação, afirmando que não se pode excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade,

deficiência ou qualquer outro condicionante que a coloque em condição de vulnerabilidade social.

Conforme os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:

Necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não a uma causa orgânica, como por exemplo: estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, dificuldades acentuadas de aprendizagem, dificuldades de comunicação e sinalização, entre outras. (SINAES, 2013)

Importante, destacar que entendemos Diversidade como a representação de pessoas com afiliações grupais em um sistema social (BERNSTEIN et al., 2020), no qual nos propomos apresentar as problematizações implicadas para alguns estudantes que apresentam suas especificidades como seres únicos, (SALES, 2022), no recorte das problematizações pedagógicas, sociais e psicológicas que se apresentam nos estudantes acompanhados e atendidos pelos profissionais do NAE.

Como referido na Política de Diversidade e Inclusão da Unisinos:

Por diversidade entendemos a pluralidade de experiências humanas, incluindo raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião, nacionalidade, deficiência, geração, entre outros motivos. Entendemos que a diversidade no ambiente promove o respeito às diferenças, a justiça social e contribui para o desenvolvimento humano e institucional. (Política de Diversidade e Inclusão, UNISINOS, 2023, p. 2)

Os atendimentos são oferecidos sem custo aos estudantes, dentro das atividades desenvolvidos pelo NAE, destacam-se as que atendem as necessidades psicossociais (saúde, relacionamento pessoal e/ou familiar, estresse, depressão, uso de substâncias psicoativas); de acesso, permanência, participação e inclusão dos estudantes com Deficiência ou Necessidades Educativas Especiais (adaptação, acessibilidade e apoio técnico-pedagógico às necessidades de cunho permanente e/ou momentânea) e de aprendizagem (repetência contínua em atividades acadêmicas, dificuldade de aprendizagem).

Alicerçado e amparado com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade:

O atendimento ao estudante é realizado de forma integrada e abrange diferentes situações acadêmicas e administrativas, conforme o projeto

da Unisinos para Atenção aos Estudantes. Compreende a atenção às necessidades de acessibilidade, de recursos especiais de aprendizagem, o acolhimento e a integração de estudantes com deficiências, bem como o estímulo e a promoção ao permanente diálogo e à interlocução dos alunos com as instâncias acadêmicas e administrativas. (PDI UNISINOS, 2019, p. 47)

O NAE recebe encaminhamentos de estudantes através das Coordenações de Curso, professores e professoras, Setores da Universidade, ambulatório ou espontaneamente a partir do desejo e busca do estudante.

Segundo consta no PDI da Instituição:

Os alunos podem procurar espontaneamente o NAE, a partir de alguma situação de adversidade pela qual estejam passando. Outra forma de o aluno chegar até o NAE é por meio dos coordenadores de curso, os quais identificam situações-problemas que os alunos enfrentam e percebem que estes necessitam de intervenção e acompanhamento mais específicos, por parte do NAE. Nesses casos, o coordenador é incentivado a conversar com o aluno motivando-o a buscar o atendimento. Em casos em que se percebe risco à saúde do aluno e/ou de outros integrantes da comunidade acadêmica, é feito contato direto com o aluno e, em alguns casos, com seus familiares. (PDI UNISINOS, 2019, p. 115)

Em 2023 foram registrados 731 atendimentos de escuta e apoio aos estudantes familiares e professores, nos campus São Leopoldo, Porto Alegre e polos Unisinos em todo Brasil.

Nos atendimentos realizados pelo NAE, foi possível identificar questões de tristeza persistente, conflitos familiares, ansiedade, medo, pânico, desânimo, sentimento de solidão, ideia de morte, inclusão e acessibilidade, dificuldades de aprendizagem, desemprego ou débitos.

Conforme o documento orientador PDI:

Em todas as situações, são organizadas redes de acompanhamento e de apoio aos alunos, aos coordenadores de cursos e professores nos processos de aprendizagem, considerando as situações diversas que possam estar gerando estresse, conflitos e alguma forma de sofrimento ao aluno. (PDI UNISINOS, 2019, p. 115)

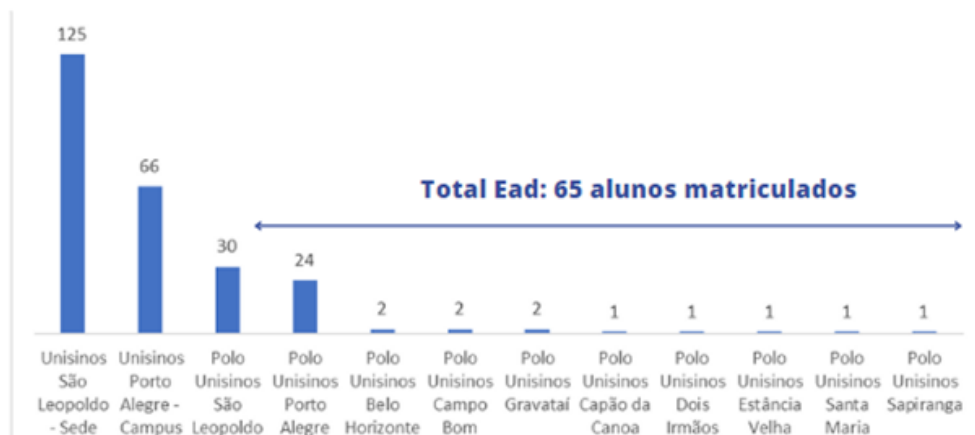
Afirmando seu comprometimento em promover um ambiente acadêmico e social que seja inclusivo e que celebre a diversidade em todas as suas formas de expressão, a Unisinos através da Política de Diversidade e Inclusão:

A UNISINOS compreende o conceito da inclusão a partir de uma dimensão relacional, composta por condições de acesso e de

permanência de todas as pessoas na ambiência universitária. Trata-se de criar e manter ambientes, políticas e práticas que sejam acessíveis, acolhedoras e equitativas para qualquer pessoa, promovendo o respeito pela diversidade humana. (Política de Diversidade e Inclusão, UNISINOS, 2023, p. 3)

No Gráfico 1, apresenta-se o número de estudantes que se autodeclararam com algum tipo de Deficiência ou Necessidade Educativa Especial matriculados na Instituição, em 2023.

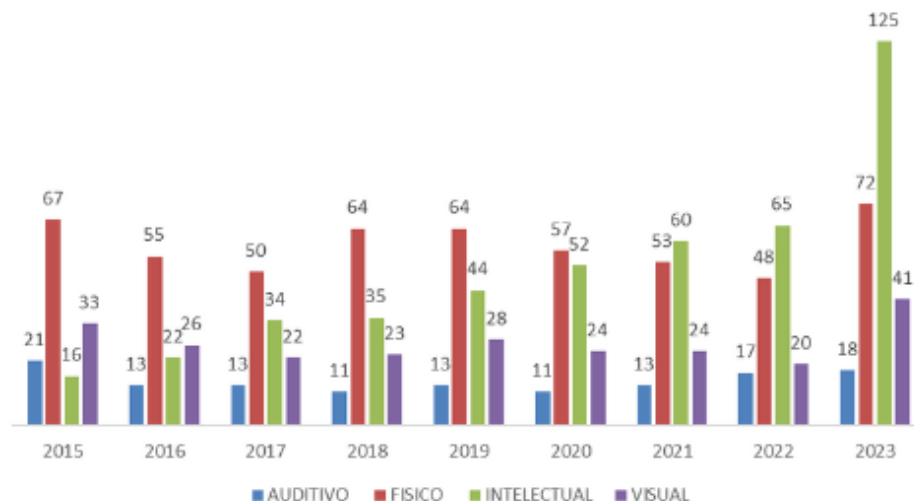
Gráfico 1. Gráfico com os dados de matrícula de estudantes com deficiência ou NEE 2023



Fonte: elaborado pelos autores (2023)

O Gráfico 2 traz a evolução crescente do número de estudantes com Deficiência ou NEE, que ingressaram na Unisinos nos últimos anos.

Gráfico 2. Gráfico com os dados de evolução de matrícula de estudantes com deficiência ou NEE na Unisinos



Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Os gráficos evidenciam o reflexo das Políticas Públicas de democratização da educação superior brasileira, no qual demonstra que o trabalho do NAE contribui para as dimensões: a do acesso e ingresso, permanência e conclusão, a da formação com qualidade e a da inclusão das camadas subalternizadas socialmente na educação superior, em conformidade com que os autores Maria de Fátima Costa de Paula e Maria das Graças Martins Silva (2012, p. 7). Com ações de modo efetivo e a democratização indo além da garantia de acesso aos estudantes, cria-se a cultura de identificar a Unisinos como um espaço seguro para a multiplicação das diferenças. Ressalta-se o aumento de estudantes com deficiência intelectual que ingressaram na Unisinos entre os anos de 2020 e 2023, demonstrados no Gráfico 2.

No ano de 2023, foram realizados acolhimento de 37 estudantes autodeclarados com deficiência ou necessidade educativa especial, 224 atendimentos pedagógicos e 110 assessorias de inclusão aos professores. Quanto aos tipos de deficiências dos estudantes atendidos, elas se dividem em: deficiência física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial e a deficiência múltipla, conceituada como a associação de duas ou mais deficiências (BORTMAN et al, 2022).

O trabalho dos profissionais do NAE, ultrapassa o núcleo como citado por Inajara Siqueira e Carla da Silva Santana (2010), corroboram como essencial que “a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior não pode ser pensada a partir de ações isoladas, mas precisa congrega ações com vistas à aquisição de produtos e tecnologias; ações voltadas às atitudes sociais” (SIQUEIRA, SANTANA, 2010, p. 127). Desse modo, criando arranjos que resultam na formação de redes de acompanhamento e de apoio aos estudantes, à coordenadores e coordenadoras de cursos e professores e professoras nos processos de aprendizagem, considerando as situações diversas que possam estar gerando estresse, conflitos ou alguma forma de sofrimento. Entende-se [...] a rede como um símbolo da complexidade das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, pois a sociedade é resultado desse “complexo padrão interativo” (CASTELLS, 2003, p. 42).

O espaço acolhedor e seguro, também é uma dimensão de um trabalho alicerçado na Inclusão, através de uma escuta profissional, o espaço é reservado, sigilo e acolhe as demandas apresentadas. Assim têm se constituído um ponto forte e estratégico para os estudantes e seus familiares, para que o NAE atue na

“qualificação da intervenção institucional no acolhimento, na assistência e na orientação dos estudantes, tanto o brasileiro quanto o estrangeiro” (UNISINOS, 2019).

COMO ACONTECE

A universidade como instituição social é caracterizada pela pluralidade de pensamentos, constitui-se como um espaço onde podem ocorrer conflitos das mais variadas formas e fontes. E o NAE torna-se um espaço potente, com um olhar aguçado, atento para a diversidade dos estudantes, propiciando assim a ser um local de acolhimento para situações conflituosas, dando atenção às especificidades e multiplicidades das relações de poder, aos conflitos e às suas dispersões. Identifica-se que o acolhimento estudantil vem se transformando em uma das demandas mais crescentes no campo da experiência universitária. É importante considerar que o mundo universitário e o modo como os estudantes têm experienciado essa fase educacional, apresentam desafios da nova realidade na transição da adolescência para vida adulta, e das pessoas mais idosas em contato com pessoas mais jovens. Assim, justifica-se a necessidade de uma equipe qualificada e sensível para intervenção e acolhimento estudantil.

No NAE o acolhimento ao estudante acontece de forma individual, sendo institucionalizado como um serviço do núcleo, onde é realizado a primeira escuta da demanda trazida pelo estudante, considerando sua trajetória pessoal e acadêmica. O acolhimento representa um momento de parada, um debruçar-se sobre algum ponto, algum traço, alguma questão, uma pausa para nomear o caos, que é originário do pensamento (DELEUZE & GUATTARI, 1992). E como espaço de acolhimento, entende-se a importância da relação estabelecida entre profissional e estudante, pois o vínculo criado fortalece o processo reflexivo do estudante sobre sua jornada na Instituição.

É o momento de acolher o usuário, não o problema que o traz. Acolher a pessoa que procura o recurso (dando-lhe a mão, perguntando algumas primeiras informações, referentes à busca do serviço). É o momento da criação do vínculo, que facilitará o processo interventivo. (GIONCO, WUNSCH e FELIZARDO, 2003, p. 19)

Nos momentos de acolhimento, por vezes, surgem relatos de conflitos que segundo, Ernesto Artur Berg (2012), a palavra conflito vem do latim *conflictus*, e

significa um choque entre coisas, entre sujeitos; ou grupos opostos que lutam entre si. Conforme a mediação, e a forma como se organizam as situações, seu desfecho pode responder em alterações e mudanças bem-sucedidas e produtivas ou podem levar ao insucesso e acarretar situações que deterioram os relacionamentos interpessoais e adoecem as pessoas. Cabe ressaltar, que a divergência de pensamento é importante, e está ligada a diversidade, um ambiente mais diverso e plural é composto por diferentes perspectivas do mundo o que corrobora para a autonomia e “são recursos importantes para a geração do pensamento criativo e para a inovação sendo que o respeito pela diversidade cultural atua como um elemento crucial” (OLIVEIRA; RODRIGUEZ, 2004, p. 3837).

O acolhimento individualizado inicial, envolve uma escuta qualificada, preservando o sigilo ético e respeitando as especificidades de cada estudante. Entende-se então, a importância deste momento tendo, como ponto de partida a fala, o sentimento e a forma de viver de cada estudante universitário, e que busca um espaço para olhar e se debruçar no seu caos, porém agora acompanhado de um profissional e não mais sozinho. Os profissionais do NAE, exercitam o ouvir com atenção, o contexto apresentado pelo estudante, buscando assim atender às suas demandas a partir da lógica do acolhimento, e não apenas na resolução. É nesse momento de acolhimento que se inicia uma escuta sensível. Para René Barbier (2002, p. 94), “Trata-se de um ‘escutar-ver’ que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude mediativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia”.

A partir desse acolhimento definem-se os próximos passos para que sejam avaliadas, junto a equipe multiprofissional, com enfoque interdisciplinar, do NAE, através dos seus diferentes olhares, objetivando, criando arranjos para as melhores possibilidades de encaminhamento. Esse momento em equipe, promove trocas significativas, tanto de conceitos, teorias e métodos, quanto de práticas, de modo que os pares que detêm os diferentes conhecimentos trabalhem integrados e articulados entre si e com o todo. Trabalho coletivo que “se configura na relação recíproca entre as múltiplas intervenções técnicas e a interação dos agentes de diferentes áreas profissionais” (PEDUZZI, 2001).

A autora Marina Peduzzi aponta como direção da multiprofissionalidade e da interdisciplinaridade:

Entendemos que a primeira diz respeito à atuação conjunta de várias categorias profissionais, portanto ao mundo do trabalho; e a segunda, a integração das várias disciplinas ou áreas do conhecimento, tendo, assim, caráter eminentemente epistemológico, que diz respeito sobretudo à produção do conhecimento. (PEDUZZI, 1998, p. 61)

Como ação efetiva social, o NAE criou um banco de dados com profissionais externos, conveniados que realizam atendimentos psicológicos com valor social, para os estudantes que mais necessitam de atenção, diante da avaliação e encaminhamentos do NAE e ancorado no comprometimento com a continuidade da atenção à saúde mental dos estudantes que fazem uso dos serviços do NAE.

No atendimento psicológico do NAE, o objetivo é propiciar uma atenção ao estudante na busca de alternativas terapêuticas para lidar com seu sofrimento psíquico, ao longo da sua trajetória acadêmica. Desta forma, o acompanhamento contempla alguns encontros, podendo ter mais ou menos, conforme a situação que se apresenta no atendimento de acolhimento e no primeiro atendimento psicológico. Esse formato pode ser nomeado de psicoterapia breve, que visa realizar uma escuta geral, no início, e, nos atendimentos seguintes será identificado pontos centrais e focais, em conjunto com o estudante atendido.

Importante destacar que o sintetismo que se compreende na psicoterapia breve não significa ausência de profundidade, “tendemos a considerar que o tempo limitado não é suficiente para que sejam atingidas as condições necessárias para um bom atendimento” (FRANCHETTI, 2019). Optou-se pela técnica da psicoterapia breve, pois se entende a potência que existe em um atendimento dessa natureza, além de conseguir oportunizar a um maior número de estudantes na instituição esse espaço de escuta.

Edmond Gillieron (1993), afirma que a primeira entrevista visa “entender aquilo que está acontecendo e, se possível, para construir a primeira hipótese e formular ao paciente, ao fim desta sessão, uma primeira interpretação”. E não necessariamente, acontecerá uma formulação no primeiro atendimento, mas sim, já se iniciará uma elaboração acerca dos motivos que levam o aluno ao atendimento psicológico. Combina-se, então, com o estudante que serão realizados quatro encontros, com duração de 45 minutos e a frequência, de preferência, semanal a fim de se ter um tempo de elaboração entre cada atendimento. Ao longo dos atendimentos serão identificadas pela dupla, hipóteses e possíveis encaminhamentos, não propriamente

uma solução para a situação, pois em muitas delas, apenas a oferta desse espaço de fala, de reflexão, já se configura como uma solução, se assim pode-se dizer.

Como alguns exemplos de encaminhamentos pode-se listar a busca de indicação de profissional para iniciar um processo de psicoterapia de longo prazo, providenciar outras avaliações com outras áreas da saúde, encaminhamentos internos na universidade. Assim como se encerrar ali aquele atendimento, pois se entendeu que as demandas trazidas lá no início foram elaboradas neste momento.

No caso dos atendimentos sociais, o objetivo é oportunizar um espaço ao estudante e/ou familiar para orientação, informação e para análise da situação vivenciada, visando seu acolhimento e valorização, assim como encaminhamento do caso. Já que o espaço educacional se transformou um espaço importante e fundamental de atuação da assistente social, por propiciar um local de inclusão social, assim, garantindo ao espaço universitário a qualidade de seu atendimento. No que se refere ao acolhimento, para Priscila Chupel (2010, p. 55):

[...] para o Serviço Social o acolhimento é parte integrante do processo interventivo dos assistentes sociais e congrega três elementos que agem em concomitância: a escuta, a troca de informações e o conhecimento das situações em que se encontra o usuário.

Em situações que envolvam afastamento ou descontinuidade da matrícula do estudante, por questões de saúde ou morte, é realizado o acolhimento e análise documental. Nessas situações, a Assistente Social do NAE atende o estudante ou familiar, faz as orientações para entrega da documentação para avaliação da isenção de multa, com as informações necessárias que comprovem a situação de saúde que o impeça de dar continuidade das suas atividades. Após o atendimento, recebimento e análise da documentação é elaborado o parecer social para encaminhamento interno e regularização no sistema.

O Serviço Social, em sua essência, está comprometido com as relações humanas. Em casos de desligamento por óbito, o acolhimento aos familiares é parte importante na humanização das atividades institucionais, já que envolvem trâmites burocráticos para efetivação do processo. A Assistente Social, representando a Universidade, faz contato com a família do estudante, prestando solidariedade e fazendo as orientações nesse momento.

Quando a causa da morte é acidental, o seguro é acionado o que exige uma ampla lista de documentos e pelo momento delicado que a família vivencia, toda a

mediação com a empresa seguradora é realizada via NAE. Nesse contexto, a Assistente Social interage “com pessoas fragilizadas que nos pedem um gesto humano: um olhar, uma palavra, uma escuta atenta, um acolhimento, para que possam se fortalecer em sua própria humanidade” (MARTINELLI, 2011, p. 499).

O seguro tem como objetivo garantir ao estudante beneficiário, matriculado, uma indenização nas situações de morte acidental, invalidez permanente, parcial ou total por acidente e despesas médico-hospitalares e odontológicas por acidente. O seguro é previsto durante 24h do dia, 7 dias por semana. Em caso de sinistro, o estudante ou familiar informa o ocorrido ao NAE por telefone ou por e-mail, para orientações dos documentos necessários a serem providenciados e posteriormente, é agendado horário com a Assistente Social para atendimento e entrega da documentação solicitada.

Portanto, o atendimento social consiste na disponibilidade de acolhimento ao estudante em situação de contexto educacional, independente do caráter de suas queixas e demandas. A atuação do Serviço Social na Universidade tem possibilitado experiências positivas, uma conquista de espaço para a profissão no campo educacional, por meio de uma intervenção interdisciplinar, valorativa e reflexiva (PIANNA, 2009).

O atendimento pedagógico do NAE, está concentrado nas questões organizacionais no que tange o serviço de orientação e acompanhamento de estudantes que apresentam Dificuldades de Aprendizagem, Dificuldades de Organização, Necessidade Educativa Especial ou Deficiência. É realizado de forma individual, planejado conforme as especificidades de cada estudante, podendo ser semanal, quinzenal, mensal, de forma acolhedora, segura e sigilosa. O objetivo é orientar e acompanhar estudantes na superação de suas dificuldades acadêmicas e educativas, na construção da autonomia e protagonismo, criando estratégias organizacionais para que construam e desenvolvam habilidades de organização. A partir dos atendimentos individualizados, o acompanhamento busca propiciar uma relação de afeto e cuidado entre os estudantes e os agentes envolvidos, conforme Éderson da Cruz (2019), “o afeto, em termos gerais, é compreendido como algo da ordem da amorosidade, estando relacionado à noção do cuidado e do acolhimento do outro”.

Cabe destacar, que o afeto aqui utilizado é uma ferramenta pedagógica, pensada como um imperativo potente no contexto do trabalho pedagógico, devendo

estar articulado com as relações de cuidado, educação e ludicidade que são estabelecidas com os estudantes no espaço institucional. (REICHERT, 2015). De tal modo, que a partir do olhar afetuoso para as especificidades de cada estudante, o serviço pedagógico atua como um mobilizador, trabalhando em rede através da noção da ferramenta teórico metodológica dos arranjos pedagógicos, aqui compreendida como “combinações e de composições para conceituar os movimentos, as ações em rede que visam a convergência de recursos didático-pedagógicos”, (PACHECO e col, 2018).

Assim, o serviço mobiliza ações para criação da cultura de uma Universidade mais inclusiva, com um olhar atento para as singularidades no campo da diversidade, conforme Viviane Weschenfelder (2021, p. 108), que demonstra ser necessário “Reconhecer que os sujeitos são diferentes entre si e que essas diferenças fazem parte de coletividades (étnico-racial, de gênero e sexualidade, econômica, regional)”, e que tais diferenças atravessam o processo de aprendizagem.

ARRANJOS POSSÍVEIS NO NAE

Os arranjos pedagógicos referenciados aqui e constituídos pelas práticas do NAE na Unisinos se refere, toma emprestado, as noções de combinações e de composições para conceituar os movimentos, as ações em rede que visam a convergência de recursos didático-pedagógicos e de acessibilidade e inclusão. (PACHECO, 2018, p. 6).

Nas possibilidades para garantia de permanência na educação superior, nos apoiamos na prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para prever um movimento similar ao de Arranjo Pedagógico (PACHECO, 2018), na articulação e no diálogo entre diferentes saberes buscando a melhor compreensão dos processos. A universidade apresenta-se como o centro do conhecimento, sendo responsável pela produção científica, pelas conexões com diferentes áreas do saber, devendo ser também um local da Diversidade e do respeito às diferenças.

A atuação do NAE, está ancorada nas estratégias de atenção ao perfil Universitário dos estudantes da Unisinos, no qual o ensino e a avaliação ocorrem através de competências, “avaliação processual que busque estratégias efetivas e diversificadas de acompanhamento do processo de aprendizagem” (UNISINOS, 2008b, p. 2), que os estudantes precisam alcançar nas atividades acadêmicas. Esse é o disparador que fez com que pudéssemos pensar em estratégias, arranjos e ações

em rede que promovam a adaptação para que os estudantes consigam concluir sua formação. Dentro das Ciências Sociais a rede é considerada como um símbolo da complexidade das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, pois a sociedade é resultado desse “complexo padrão interativo” (CASTELLS, 2003, p. 42).

De acordo com Dinah Martins de Souza Campos (1979, p.33):

A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas, isto significa que aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes são aspectos necessários.

Através do acolhimento individual realizado no NAE, o estudante é considerado pela sua individualidade e complexidade, os encaminhamentos e ações são pensados em conjunto com o estudante, a efetividade desta interação acontece por meio da escuta, do diálogo entre profissional e estudante. Esse encaminhamento é importante, pois propicia diferentes olhares nas demandas apresentadas.

Na mesma situação, pode-se “enxergar” vários aspectos diferentes: patologias orgânicas, correlações de forças na sociedade (econômicas, culturais, étnicas), a situação afetiva, etc., e cada uma delas poderá ser mais ou menos relevante em cada momento. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009)

Os atendimentos do NAE buscam focar nas potencialidades como ponto de partida, mas sem negar que existam dificuldades, considerando o estudante como protagonista da sua trajetória acadêmica. E esse enfoque tem como objetivo a construção e conquista da autonomia pelo estudante. Segundo Paulo Freire (1996), autonomia:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que a pedagogia da autonomia tem de ser centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (p. 121).

Desse modo, a equipe do NAE tem como objetivo central auxiliar na construção da autonomia do estudante e dessa forma, ao emponderá-lo, e sendo possível entender quais são as suas necessidades, dores e angústias. De tal maneira que, Freire, nos faz pensar sobre a autonomia a partir do sujeito como ferramenta que vai além de uma condição que se desenvolve a partir do conhecimento, mas a

consciência e ação através do processo de construção e trajetória de cada sujeito (FREIRE, 1996). O NAE, é um ambiente responsável pelos disparadores e arranjos que provocam a busca de uma Universidade mais inclusiva, democrática e sempre em “vigília, atenta e alerta”, para o acolhimento e aceitação das diferenças dos estudantes.

Nesse sentido, justifica-se a necessidade da Política de Diversidade e Inclusão

[...] de promover a inclusão de todas as pessoas como um princípio político comum, agindo na educação para que elas respeitem as diferenças visando à promoção da justiça social na construção de uma sociedade mais justa, responsável e inclusiva.(UNISINOS, 2023, p. 5)

ARRANJOS DE GARANTIA DA INTELLECTUALIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

[...] é importante lembrar que não me refiro à intelectualidade como sinônimo de erudição ou saber fazer científico. Apesar de a universidade auxiliar no exercício do pensar sistematizado, o alcance do intelecto pode se dar em qualquer meio. Em qualquer cena. Em qualquer momento do cotidiano. Para tanto, como explicitado, basta à atenção aos fatos que se fazem como objeto do pensar. (PETARNELLA, SOARES. NOGUEIRA. 2013, p. 554).

Os arranjos da garantia da intelectualidade, aqui apresentados conforme subsídio teórico da citação acima, consiste no respeito de si mesmo e com o outro, “apenas para resgatar ao outro ou o outro, mas também a si mesmo” (ESQUIROL, 2011, p. 11), no diálogo profundo do NAE com todos os agentes da Universidade, como provocador do pensar, da garantia que as legislações que amparam a prática da educação inclusiva, possam ser cumpridas em acordo com o Capítulo IV, Direito a Educação, garantido no artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015):

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

O acompanhamento e acolhimento é feito desde o processo seletivo e ingresso do estudante na Universidade, onde é possível identificar, já na inscrição do processo seletivo, o tipo de especificidade do estudante e qual adaptação necessária para realização da prova e os encaminhamentos para que os estudantes tenham plenas

condições de acesso, desde o vestibular, e posteriormente permanência na Universidade.

Os atendimentos aos estudantes com algum tipo de Deficiência ou NEE, podem ocorrer de forma integrada pelo NAE com a equipe de Formação Docente da Universidade, e com a família ou o profissional externo (psicopedagoga, psiquiatra, orientador educacional). que acompanha o estudante. Quando levantadas as necessidades de adaptações, são feitos os encaminhamentos para a Coordenação de Curso e para o professor ou professora, que analisa os conteúdos previstos no plano de ensino e verifique qual a estratégia mais produtiva para torná-los acessíveis, como tradução em Braille, ou em LIBRAS, elaboração de maquetes e materiais táteis, utilização de recursos tecnológicos (software), entre outros. Já que entendemos que “os professores devem considerar que não existe uma só maneira de ministrar e avaliar o processo de aprendizagem, buscando formas de diversificar o seu programa”. (RODRIGUES, 2004, p. 3).

A perspectiva da inclusão na Unisinos está para além de pensar a deficiência de cada sujeito. Em seus propósitos Institucionais, a dimensão da formação integral da pessoa humana, a crença de que seu compromisso com a sociedade é promover a cultura do ser humano, que provém do ser humano e é para o ser humano, norteiam a concepção de inclusão ampla e social que lhe constitui. O que reforça no objetivo da Política de Diversidade e Inclusão:

Promover, na UNISINOS, a qualificação e a ampliação de ações voltadas à diversidade e à inclusão, de modo a garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de competências necessárias à qualificação profissional de todas as pessoas atuantes e presentes na Universidade, com destaque àquelas que historicamente sofreram discriminações negativas por raça, etnia, gênero, religião, deficiência etc. (UNISINOS, 2023, p. 5)

A inclusão na Universidade, deve ser para além de pensar a deficiência, vivemos em uma sociedade que está acostumada a ver sempre a falta de algo, a deficiência e por vezes não considera o sujeito em sua plenitude. Para a sociedade, a deficiência é vista como “pertencente ao indivíduo, sua propriedade, falha e limitação orgânica, obra de uma natureza incompleta [...]” (PICCOLO; MENDES, 2013, p.4). Se faz necessário assegurar o direito ao ensino superior para todas as pessoas, como um espaço de valorização das especificidades e singularidades de cada estudante, para que ele desenvolva suas potencialidades e conquiste autonomia, independentemente de ser pessoa com deficiência ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de compartilhar a experiência desenvolvida pela equipe do NAE, em uma universidade privada comunitária localizada na região metropolitana de Porto Alegre- RS, evidencia a importância do assunto para que possamos refletir e socializar essas ações, tendo em vista a necessidade de produção de conhecimentos no campo da educação inclusiva no ensino superior, com problematizações teóricas a partir da Diversidade e do exercício de sistematização das práticas que estão sendo vivenciadas, nessa área.

O debate sobre a inclusão se inscreve na discussão sobre o direito de todos e todas à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com sucesso. Contudo, são poucos os estudos encontrados referentes à inclusão de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, considerando sua importância.

Entende-se que a participação e intervenção do NAE no processo de acolhimento, acompanhamento no ensino superior é importante, como agente problematizador e ativo de aproximação com a família e assessoria de inclusão aos professores e professoras envolvidos com os estudantes atendidos pelos profissionais do núcleo. As conversas com os docentes permitem uma compreensão e entendimento das características e especificidades de cada sujeito, para um melhor processo de aprendizagem e vivência acadêmica, através de instrumentos de ensino, práticas pedagógicas inclusivas, produção de materiais e cursos em múltiplos formatos pensadas e planejadas desde a concepção com e para todos e todas.

A acessibilidade deve ser compreendida como linguagem, ética, estética, acontecimento e intervenção, que beneficiam pessoas que compõem a Diversidade ou não, explicitando e valorizando as diferenças, para criação de condições de aprendizagem e de convívio social universitário dos estudantes, potencializando e tornando possível e mais produtiva a jornada dos estudantes na Universidade.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. In: BARBIER, René. Site personnel de René Barbier. 2002. Trabalho apresentado à Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde , Brasília, 2002. Disponível em:< www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>. Acesso em: 02 abr. 2024.

BERNSTEIN, Ruth Sessler; BULGER, Morgan; SALIPANTE, Paul; WEISINGER, Judith. From diversity to inclusion to equity: A theory of generative interactions. **Journal of Business Ethics**, v. 167, n. 3, p. 395- 410, 2020.

BORTMAN, D.; LOCATELLI, G.; BANDINI, M.; REBELO, P. **A inclusão de pessoas com deficiência**: o papel de médicos do trabalho e outros profissionais de saúde e segurança. 2014. Disponível em < [https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2015/04/Manual - Inclusao de Pessoas com Deficiencia - _Rede_Empresarial_de_Inclusao_Social_- _ANAMT.pdf](https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2015/04/Manual_-_Inclusao_de_Pessoas_com_Deficiencia_-_Rede_Empresarial_de_Inclusao_Social_-_ANAMT.pdf)> Acesso em 03 abr. 2024

BURBRIDGE, R. Marc; BURBRIDGE, Anna. **Gestão de conflitos**: desafios do mundo corporativo. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília, DF: Senado Federal. 2015.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior**. SECADI/SESU—2013

BRASIL. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. 2013. Disponível em <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em 9 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS**. Clínica ampliada e compartilhada / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/clinica ampliada compartilhada.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/clinica_ampliada_compartilhada.pdf). Acesso em 07 abr. 2024

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. v. 1. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHUPEL, C. P. Acolhimento e Serviço Social: contribuição para a discussão das ações profissionais no campo da saúde. **Revista Serviço Social & Saúde**. UNICAMP CAMPINAS, V ix N. 10, dez 2010.

CRUZ, Éderson da. **Entre os Muros da Escola**: gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

DELEUZE, G, & GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

ESQUIROL, Joseph M. **O respeito ou o olhar atento:** uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FIALHO, R. R. et al. **O núcleo de apoio acadêmico na atenção às pcds na universidade:** práticas de inclusão. Anais do Salão de Ensino e de Extensão, p. 273, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/salao_ensino_extensao/article/view/17228> Acesso em: 03 abr. 2024

FRANCHETTI, Sílvia Helena Allane. **Psicoterapia breve:** uma possibilidade de trabalho psicanalítico na instituição. *In:* OITAVA turma de Psicologia FMPFM. Mogi Guaçu, [2019?]. Disponível em: <https://oitavaturmadepsicofm.files.wordpress.com/2019/03/psicoterapia-breve-site.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIONCO, C.D.; WUNSCH, D.S; FELIZARDO, L.Z.Z. **Processos de Trabalho do Serviço Social III.** Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

GILLIÉRON, Edmond. **Psicanálise e psicoterapia:** breve. [Entrevista concedida a] Flávio Carvalho Ferraz, Mania S. Dewelk e Mauro Hegenberg. *Percurso*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 67-77, fev. 1993

MARTINELLI, M.L. O trabalho do assistente social em contextos hospitalares: desafios cotidianos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 107. São Paulo: Cortez, jul/set 2011.

MOREIRA, L., Bolsanello. M., & Seger, R. (2011). Ingresso e permanência na universidade: Alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, 41, 125- 143.

OLIVEIRA, Ualison Rébula de; RODRIGUEZ, Martius Vicente Rodriguez y. **Gestão da diversidade:** além de responsabilidade social, uma estratégia competitiva. In: XXIV ENCONTRO NAC. DE ENG. DE PRODUÇÃO, 24., 2004. Florianópolis: Abepro, 2004, p. 3833-3840.

PACHECO, S. M. Et al. **Inclusão no Ensino Superior: os arranjos pedagógicos de uma equipe multidisciplinar I.** In: IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares., 2018, Lisboa. Livro do Colóquio: Conferências e Mesas redondas, Simpósios e Comunicações. Resumos. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018. p. 98-98.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da. Introdução. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da (Orgs.). **As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de**

Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 7- 20.

PEDUZZI M. **Equipe multiprofissional de saúde:** a interface entre trabalho e interação [Tese]. Campinas: Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas; 1998.

PEDUZZI M. **Equipe multiprofissional de saúde:** conceito e tipologia. 2001.

PETARNELLA, Leandro. SOARES, Maria Lucia de Amorim. NOGUEIRA, Eliete Jussara. **Educação e Filosofia.** Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 539-558, jul./dez. 2013

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

PICCOLO, G.M.; MENDES, E.G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, 2013.

REICHERT, Estela Elisabete. **Autoridade docente na educação infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

RODRIGUES, D.. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 23. 2004.

SALES, Ricardo. **Diversidade e inclusão: e suas dimensões.** Literare Books, 2022.

SIQUEIRA, Inajara Mills and SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista brasileira de educação especial**, vol. 16 n.1, p.127-136, 2010.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil:** políticas e práticas de governo. Curitiba: Appris, 2017

UNISINOS. **Avaliação por competências:** uma abordagem para a prática pedagógica universitária na Unisinos. São Leopoldo, 2008.

UNISINOS. **Missão e Perspectivas 2019-2023. Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI. São Leopoldo, agosto de 2019. Disponível em: https://www.unisinos.br/minhaunisinos/images/conteudo/PDI_2019-2023v.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024.

UNISINOS. **Política de Diversidade e Inclusão.** São Leopoldo, outubro de 2023.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. Um/a professor/a comprometido/a com as diferenças. *In*: LIMA, Samanta D. (Org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 103-112. Disponível em: https://ifrs.edu.br/farroupilha/wp-content/uploads/sites/12/2021/03/CARTAS-ao-professor-iniciante_versao-digital.pdf . Acesso em: 09 abr. 2024.



Capítulo 2
A MÚSICA COMO FUNÇÃO DE
APOIO/RECURSO NO DESENVOLVIMENTO
GLOBAL PARA PESSOAS COM PARALISIA
CEREBRAL
Murilo Alves Ferraz

A MÚSICA COMO FUNÇÃO DE APOIO/RECURSO NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL PARA PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL

Murilo Alves Ferraz

Graduado em licenciatura em Educação Musical e Mestre em Educação Musical pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); graduado em Gastronomia, História e Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) e pós-graduado em Docência no Ensino Superior e em Educação Especial e Inclusão Escolar pela mesma universidade. Pós-graduado em Psicopedagogia pela FAAL e pós-graduado em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar e Musicoterapia pela Faculdade Serra Geral. Desenvolveu pesquisas referentes às novas tecnologias aplicadas à Educação Musical no ensino à distância, como também pesquisas voltadas para a Educação Musical Especial.

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída que teve como objetivo principal compreender os usos e as funções da música em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (EEBMEE) Albert Sabin localizada em Maringá, PR - uma instituição especializada em atendimentos de pessoas com Paralisia Cerebral (PC). O Mesmo foi dividido em três partes, onde inicialmente trago sucintas definições sobre PC, embasadas principalmente em Leite e Prado (2004) e Pereira (2018). Em seguida busco trazer a discussão sobre os usos e funções da música me fundamentando em Sekeff (2007). Por fim, como objetivo principal deste artigo, abordo a função de Apoio/recurso no desenvolvimento Global para pessoas com PC. Concluo então que essa função está presente na Escola e que os professores envolvidos na pesquisa reconhecem a importância dessa função para a manutenção das suas aulas no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Musical Especial. Paralisia Cerebral. Usos e funções da Música na Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída que teve como objetivo principal compreender os usos e as funções da música em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (EEBMEE) Albert Sabin localizada em Maringá, PR - uma instituição especializada em atendimentos de pessoas com Paralisia Cerebral (PC). A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o estudo de caso, no âmbito da pesquisa qualitativa, por meio de análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observações participantes.

Esta escola funciona no âmbito da Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR), uma instituição sem fins lucrativos, especializada no tratamento de pessoas com PC, deficiências cognitivo-motoras e múltiplas deficiências.

A equipe escolar conta com 45 professores, sendo eles regentes de classe, auxiliares, professores de educação física e artes. Todos têm licenciatura, em especial Pedagogia, além de Educação Física e Artes Visuais, como também especialização em Educação Especial e em atendimento especializado. A equipe ainda conta com duas pedagogas, uma diretora e uma diretora auxiliar. Além do corpo docente e administrativo, a escola dispõe de atendentes para auxiliar na limpeza e locomoção dos alunos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistente social e fisioterapeutas, que são responsáveis pela qualidade de vida e atendimento terapêutico dos alunos e das famílias (PPP, 2019).

Ao citar Educação Especial refiro-me ao direcionamento de atendimento especializado a estudantes que necessitem desse acompanhamento dentro do contexto escolar. Isto é, para alunos que apresentam algum tipo de necessidades educacionais especiais, podendo ser cognitiva, física, neuro-motora, visual, auditiva, dentre outras.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento

complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2014, p. 11).

Por fim, este artigo foi dividido em três partes, onde inicialmente trago sucintas definições sobre PC, em seguida busco trazer a discussão de alguns autores que discutem sobre os usos e funções da música na Educação Básica e por fim como objetivo principal deste artigo que consiste na música como função de Apoio/desenvolvimento Global de pessoas com PC.

Compreendendo a Paralisia Cerebral

A deficiência física, em tese, é aparentemente fácil de ser reconhecida, mas o motivo de sua existência e o grau de seu comprometimento apenas são diagnosticados com intervenções médicas. O termo reporta-se às lesões ocasionadas nos centros e nas vias nervosas que comandam os músculos e que podem ser causadas por infecções, em qualquer fase da vida.

Desse modo, as principais causas da deficiência física são: 1. Mielomeningocele, que é uma doença congênita (não adquirida), provocada por má formação da coluna vertebral e do sistema nervoso central; a coluna fica fora do corpo, o médico faz cirurgia, mas, geralmente, os pacientes ficam com sequelas; 2. Poliomielite, que é uma doença causada por até três tipos de vírus e que causa o atrofiamento e a degeneração celular nervosa; 3. Distrofia Muscular; 4. Lesão Medular; 5. Amputação, além de sequelas de queimaduras (BRASIL, 2006).

No contexto escolar, entretanto, a deficiência física mais comum é a PC, que, de acordo com Leite e Prado (2004), é causada pela falta de oxigênio no cérebro. Essa deficiência causa disfunção motora, comprometendo a coordenação motora, a fala e, em muitos casos, impedindo a locomoção, além de múltiplas deficiências.

A paralisia cerebral (PC) é caracterizada por uma alteração dos movimentos controlados ou posturais dos pacientes, aparecendo cedo, sendo secundária a uma lesão, danificação ou disfunção do sistema nervoso central (SNC) e não é reconhecido como resultado de uma doença cerebral progressiva ou degenerativa. O evento lesivo pode ocorrer no período pré, peri ou pós-natal (LEITE; PRADO, 2004, p. 41).

Sobre a PC, Pereira (2018) complementa que consiste em

Uma lesão permanente e não progressiva do sistema nervoso em desenvolvimento que afeta o tônus, os reflexos e as posturas, comprometendo o desenvolvimento motor do indivíduo. É um diagnóstico que abrange síndromes clínicas muito diversas em tipo, gravidade de comprometimento funcional, além de uma variedade de comorbidades clínicas e neurológicas (PEREIRA, 2018, p. 1).

A PC implica diretamente em algum comprometimento, seja cognitivo ou motor, resultando em alguma deficiência intelectual ou física. Comumente, a deficiência física está associada a outras deficiências, e não somente a física, ou seja, qualquer indivíduo que possua mais de uma deficiência se enquadra na situação de múltiplas deficiências.

Os usos e funções da música na visão de Sekeff

A música é repertoriada partindo de um contexto social, cultural e ideológico, fundamentada em teorias, princípios e leis que legitimam sua identidade como estilo, forma e gênero, sendo sustentada por uma sintaxe semântica que corrobora com sua legitimidade. Desse modo, as relações sonoras proporcionadas pela música possuem uma lógica intelectual e um significado psicológico que determinam ou deveriam determinar um efeito direto e objetivo para quem a está ouvindo (SEKEFF, 2007).

Ela é uma “experiência na qual fantasia e realidade se encontram intimamente ligadas” (SEKEFF, 2007, p. 20). Como o desenvolvimento de nossa personalidade se prende a satisfação de necessidades emocionais básicas, e logo a música oferece de maneira gratificante muitas experiências sensoriais, intelectuais e sociais, não há como desprezar seus usos e recursos, tanto na área da educação, quanto no que se refere à saúde e bem-estar social.

Considerando então que a música envolve criatividade, escuta, memória, expressão, sentimento e emoção, seus usos e recursos também envolvem ações terapêuticas, beneficiando um número considerável pessoas com deficiência, sejam eles, auditivos, motores, visuais e intelectuais (SEKEFF, 2007).

Sekeff (2007) descreve como a música impacta esses quatro grupos de deficiência (auditivos, motores, visuais e intelectuais). Para as pessoas com deficiência auditiva a música interage por meio de vibrações, e essas mesmas são captadas por diferentes canais sensoriais como a pele, músculos, ossos, sistema tátil, visual, de modo que o indivíduo é um todo sensorial.

As pessoas com deficiência motora, encontram na música estímulos significativos, visto que o sistema motor é o primeiro a se desenvolver no feto, desse modo é natural que a música (ritmo musical) seja vista como um estímulo motor que vem de dentro para fora, e não ao contrário, corroborando em uma forte ação no indivíduo (SEKEEF, 2007).

Os indivíduos com deficiência visual utilizam muito da música no que tange seus usos e recursos, pois seu contato com o mundo se dá exclusivamente pela percepção sonora, para eles ouvir é uma das experiências mais gratificantes, pois é puramente emocional. A música desempenha um papel de facilitadora na evocação de imagens mentais, visto que a mesma lhe são vedadas (SEKEEFF, 2007).

Desse modo, as pessoas com deficiência intelectual tendem a responder positivamente ao estímulo musical, visto que o mesmo propicia disciplina e coordenação através do ritmo, expressão emocional através da melodia e lógica e pensamento através da harmonia, alimentando de alguma forma o equilíbrio das funções psíquicas (SEKEEFF, 2007).

Por fim, Sekeeff (2007, p. 114) discute a influência da música sobre o ser humano, afirmando que “o indivíduo é uma unidade biológica e cultural por excelência”, resultando na interação do que está dentro e fora de si.

Isto posto, podemos observar como se dá então a seguir a música como função de apoio e recurso no desenvolvimento global de pessoas com PC dentro de um contexto escolar.

A música como função de Apoio/recurso no Desenvolvimento Global

Com relação à música, principalmente na turma de estimulação, eu vejo que ela colabora principalmente no desenvolvimento... na área psicomotora das crianças, de movimentos, principalmente na fase das crianças de 3 anos. Com as crianças com as quais eu trabalho, ajuda elas a relaxarem e a aprenderem. A música estimula a parte auditiva das crianças, a parte visual através dos instrumentos ou através até dos sons... a gente trabalhou sons do próprio corpo, bater palmas, bater com a mão na perna e na barriga e emitir sons... desenvolvendo e estimulando a parte auditiva, a parte psicomotora de movimentos por meio da música, e a música ela ajuda também no desenvolvimento da memória colaborando para que as crianças tenham mais atenção e retenham mais conhecimento (Professora Suzi).

Diversas falas das professoras e/ou situações observadas me remeteram a uma abrangência maior do uso ou impacto da música no âmbito da escola e no desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, intitulei esta função de apoio/recurso no desenvolvimento global, que compreende a música como recurso nas distintas áreas do conhecimento, como português e matemática e como auxiliadora nos processos cognitivos e motores dos alunos.

Essa função foi uma das mais presentes de acordo com os relatos das professoras envolvidas na pesquisa. Em diversos momentos de observação das aulas preparadas pela professora lara, a música era pensada sempre como apoio/recurso para estimular o desenvolvimento global dos alunos. Em uma das aulas ela planejou uma atividade com a música “Pirulito que bate, bate¹”. Ela desenvolveu pirulitos com uma garrafa pet de 500 ml, envelopando-a com um papel cartão colorido no formato de pirulito, e colocou pedrinhas, fazendo um chocalho.

Ela, então, de acordo com a proposta da música, iria trabalhar um pouco da coordenação motora e da sensibilidade tátil e auditiva. Conforme fosse tocando a música no notebook, e a professora cantando, os alunos, com o seu auxílio, iriam tocar o pirulito sonoro feito de garrafa PET e em seguida fazer atividade de pintura com os alunos – eles iriam pintar com tinta guache o desenho de um pirulito numa folha de papel sulfite.

A música aqui foi utilizada como recurso para desenvolver a estimulação sensorial e a linguagem verbal. A música continuou tocando enquanto a aluna (no caso a única aluna presente no dia) fazia atividade de pintar o pirulito, percebe-se que não foi pensado em nenhum trabalho de performance musical, mas a música teve função de auxiliar no desenvolvimento de outros fatores corporais (Relatório de observação da aula da professora lara).

No caso da atividade desenvolvida pela professora lara, o processo da mesma se apropriou especificamente da música, mas o objetivo principal era trabalhar outras áreas distintas do fazer musical, aqui em questão a estimulação sensorial, e a linguagem verbal.

Outro momento em que a música foi identificada com a função de apoiar outras áreas, em específico a linguagem verbal e a motricidade, ocorreu na aula da professora Néia. A professora colocou na caixinha de som a música: “Cabeça, ombro,

¹ Música popular infantil utilizada na aula da professora.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=e7lvSwluDMM> Acesso em 11/02/2023.

joelho e pé²”, cantou a música algumas vezes, fazendo os movimentos de acordo com a música, e logo em seguida fez os movimentos aluna por aluna, mesmo que elas estivessem sentadas. Ela pegava as mãos das alunas (nesse dia apenas compareceram alunas na aula) e ia seguindo de acordo com a música, quando a música falava cabeça, ela colocava as mãos das alunas em suas cabeças e assim as outras partes do corpo que aparecem na música. Ela tinha o objetivo principal nessa atividade em estimular a motricidade das alunas e utilizou a música como recurso para somar com a atividade.

A professora repetiu a atividade no mínimo duas vezes com cada aluna e em especial estimulando a verbalização da aluna Daniele, pedindo para que ela cantasse a canção junto com ela. De fato, a aluna tinha dificuldade em falar a frase inteira, mas percebia-se que ela sua atenção e esforço.

A aluna Daniele, é um pouco menos comprometida e consegue verbalizar algumas palavras, desse modo a professora utilizou a música para ajuda-la a verbalizar mais por meio do canto, deixando sempre os finais de frases para a aluna cantar (Relatório de observação da aula da professora Néia).

Nesta cena, além dos aspectos motores, a professora Néia também explorou o desenvolvimento da fala. Este foco também é referenciado pela professora Selma que, em entrevista, afirmam o papel da música no desenvolvimento da oralidade: “Eu acabo usando a música para trabalhar oralidade, as ordens simples, os conceitos, tudo envolvendo as músicas do nosso dia a dia (Professora Selma)”.

Em sua pesquisa Souza *et. Al* (2002, p. 62) já relata que os envolvidos da mesma argumentaram que a música desenvolve a “percepção, a coordenação motora e a motricidade, noções espaciais, além de auxiliar o trabalho com idiomas, (...) e que a música pode auxiliar o processo de alfabetização, os desenvolver ritmo, e a atenção”.

Outro momento que a música teve função de apoio e recursos para outras áreas foi na aula da professora Sandra. Nesse momento a música foi utilizada como recurso pedagógico para auxiliar a aula de matemática. A professora fez uma atividade com a música “Mariana conta um dois três³” com o aluno Davi, que é menos

² Música popular infantil utilizada na aula da professora, muito conhecida no álbum Xuxa só para baixinhos. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=vDee2bF8XIs>. Acesso em 11/02/2023.

³ Música popular infantil utilizada na aula da professora. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=orxpp-3gBiE>. Acesso em 11/02/2023.

comprometido no cognitivo, desse modo, conforme ela ia cantando pelo celular “Mariana conta um”, ela mostrava o objeto de respectivo ao valor da música e encaixava o objeto (que no caso era uma pequena argola de plástico) num tipo de espeto de madeira. Eram nove espetos de tamanhos proporcionais a quantidade de argolas que cabiam nele, o menor era para colocar apenas uma argola, o maior por exemplo cabia as nove argolas. Então conforme fosse cantando a música: “Mariana conta um é, dois, é três, é quatro, é cinco, é seis, é sete, é oito e é nove”, respectivamente iam se encaixando os objetos nos espetos para desenvolver noções de contagem através da música.

Uma atividade muito interessante, percebi então a utilização da música como recurso para ajudar e auxiliar outras áreas do conhecimento, nesse caso a matemática. Então a música nesse momento estava com funções de ajudar o Davi a se concentrar nas contagens (Relatório de observação da aula da professora Sandra).

Souza *et. Al* (2002, p. 62) entende que “para muitas professoras, a música possibilita abordagens mais interessantes para os conteúdos de português, matemática, história, geografia ou estudos sociais”.

Nessa direção, também encontramos os trabalhos de Hummes (2004), Araújo Junior (2007), Loureiro (2010), Lopardo (2014), sinalizam em suas pesquisas justamente a música sendo utilizada como recurso pedagógico para outras atividades.

Entendo que a música auxilia o desenvolvimento global dos alunos, de modo que, por mais que rasa as formações voltadas para música dos professores regentes das instituições de ensino, aqui no caso, tanto na minha pesquisa quanto das utilizadas para a revisão bibliográfica, percebo que os profissionais envolvidos compreendem a música como um grande recurso didático e pedagógica para as práticas de suas disciplinas, como também na própria formação do indivíduo.

Ademais, a fala da professora Iara, revela também o uso da música no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Eu trabalho a música na educação infantil porque eu acho que a música trabalha muito a parte cognitiva, linguística e isso faz com que desenvolva tanto o ritmo das crianças quanto a coordenação motora, movimento, agilidade, atenção, foco, concentração, vários benefícios, né? Porque através da música, você estando lá, na prática com a criança, ela vai conhecer objetos, cores e imagem, vai surgir dentro do cognitivo dela né, da linguagem dela, a imaginação, a criatividade. Então a música, ela é muito ampla e ela tem que ser trabalhada dentro da ed. Infantil constantemente. O meu ponto de vista como professora,

ela abrange muito, eu acho que eu não vejo uma educação infantil sem música, sabe, por que, auxilia muito o aprendizado da criança, através da música, trabalha o som, o instrumento musical que a gente tá trabalhando naquele momento, conhecimento da criança né, o objeto que a criança vai sentir, o tato, os cinco sentidos é trabalhado pela música, movimento do corpo, mãozinha, olhinho, pezinho, a gente consegue trabalhar pela música, então assim, a música ela muito ampla, muito bonita, eu falo que assim, é divino você ver o professor trabalhando com a música porque abrange tudo, a linguagem verbal e a não verbal (Professora Iara, *Entrevistada*).

Indo ao encontro com a fala da professora Iara, cito Olival (2022) que defende que a música cativa os alunos através do som viabilizando a liberdade de expressão de modo que diversas competências extramusical sejam desenvolvidas nos alunos.

Destacamos, [...] que a música enquanto arte possibilita, na sua operacionalização pedagógica, privilegiar uma diversidade de situações educativas que promovem o recurso a estratégias e atividades que envolvem os alunos em situações diversas e criativas que permitem o desenvolvimento de competências de sociabilização, bem estar emocional e/ou a partilha, aquisição e construção de aprendizagens (OLIVAL, 2022, p. 21).

Nas aulas da professora Suzi o uso da música também foi presente, conforme relato:

Ao entrar na sala de aula a professora Suzi estava desenvolvendo uma atividade que consistia em estudar os sons de diversos tipos de panelas. Ela colocou uma música no celular que contava uma historinha de um passarinho que estava tocando nas panelas e explorando sons depois ela tocou com os alunos essa música (Relatório de observação da aula da professora Suzi).

A professora também quis estimular a cognição-motora e a movimentação da sua mão para que tocasse na panela, nisso ela fez com duas panelas de tamanhos e materiais diferentes e uma vasilha de plástico explorando diferentes sonoridades as colheres eram de madeira, uma mais grossa e uma mais fina, que também proporcionavam outros timbres quando manuseadas.

O aluno era bastante comprometido e estava com muita dificuldade para segurar a colher, desse modo a professora Suzi adaptou uma fita crepe em volta da sua mão para com que dessa forma ele conseguisse tocar as panelas e a vasilha de plástico com a colher, após realizar a adaptação o aluno conseguiu movimentar suas mãos, experimentando outros sons e ao ouvir o barulho da colher batendo nas panelas (Relatório de observação da aula da professora Suzi).

Nesta atividade a professora realizou uma adaptação do material utilizado na atividade, o aluno não conseguia segurar a colher para conseguir tocar as painéis e reproduzir algum som, desse modo a professora pegou uma fita crepe um pouco mais larga, posicionou a colher de pau na mão do aluno e passou a fita prendendo sua mão na colher.

A adaptação de materiais utilizados nas aulas é importante para o desenvolvimento de experiências sensoriais para o aluno com deficiência, nesse caso a colher adaptada aparece como instrumento que possibilita esse desenvolvimento.

Dentre as diversas situações na escola que a música contribui diretamente como recurso de outras áreas, uma em específico me chamou muito a atenção, foi o caso do Luiz. A professora Selma quis mostrar para mim como a música é importante para a alimentação do aluno Luiz, esse que há pouco tempo foi descoberto que apenas conseguia se alimentar ouvindo as canções do César Menotti e Fabiano.

Luiz já foi um aluno que chegou a ficar internado por anemia pois não se alimentava e de certa forma a música especificamente da dupla César Menotti e Fabiano consegue chamar sua atenção ou distraí-lo ou ajudando em alguma concentração, em algum sentido fazendo com que ele se alimente.

Ela consegue dar a comida toda pro aluno, que não mexe no celular, o mesmo fica apoiado num estojo em cima da mesa do aluno, com o visor do celular virado para o aluno, nisso ele come o tempo todo olhando para o celular (Relatório de observação da aula da professora Selma).

Quando a professora tentou dar o alimento na boca dele sem nenhum tipo de música que chama atenção, imediatamente o aluno já se exaltou não querendo receber alimentação. Ele virou o rosto e começou a se sacudir. Imediatamente a professora pegou o seu celular e colocou as músicas que ele gosta de ouvir da dupla César Menotti e Fabiano, principalmente a música: “Tentei te esquecer⁴”, automaticamente o aluno Luiz abriu a boca e começou a se alimentar novamente.

No período que pude observar Luiz, o uso do celular foi corrente. Obviamente que neste caso, junto com a música havia a linguagem audiovisual que captura a atenção e mantém o telespectador concentrado. O que chama atenção neste caso é

⁴ Música sertaneja composta por Cruz Gago, conhecida principalmente pela interpretação da dupla Mato Grosso e Mathias, como também por diversas outras duplas, o link de acesso em questão é da dupla César Menotti e Fabiano, que era a que o aluno Luiz mais ouvia: <https://www.youtube.com/watch?v=dGQZOvBUkDY>. Acesso em 11/02/2023.

o fato de que há um repertório específico. Luiz escolhe o que ele quer ouvir. É sempre a mesma dupla. Com esta estratégia, ele se alimenta com tranquilidade. Aqui fica claro ainda que Luiz também usa da estratégia para ouvir o que deseja. É, portanto, uma circularidade, onde a professora precisa alimentá-lo e faz uso do que ele gosta de ouvir e ele para ouvir-ver a música, se recusa a comer caso não a coloquem.

O ponto a refletir nesta cena é que aparentemente o aluno fica totalmente concentrado no celular, não reparando na professora, na comida, ou até mesmo no talher com o batido (um tipo de sopa mais espessa). Há, portanto, aspectos que podem ser problematizados, mas a finalidade de alimentar o aluno é cumprida.

A música também é utilizada pelas professoras como recurso didático para estimular a alfabetização dos alunos, consegui observar nas aulas da professora Sandra. Em uma das aulas a professora iniciou então uma atividade que consistia em utilizar o recurso musical para contribuir na alfabetização do aluno, por mais que o aluno Miguel seja muito comprometido ela desempenha a atividade por meio da música buscando então a realidade do alfabeto.

A instituição usa o método de ensino que chama ABACADÁ e existem músicas com esse método que fala cada letra e sílaba através de uma figura. Por exemplo: “A de avião, BA de banana, CÁ de casa e DA de dado, (...)”⁵.

A atividade consistia em colar as letras e sílabas do Abacadá de acordo com a sua figura correspondente no quadro. Desse modo, conforme iam sendo cantadas as sílabas a professora ia mostrando pros alunos a figura da sílaba e colocando a mesma na figura do objeto correspondente no quadro.

De fato, nesse primeiro momento, pensar nas letras e sílabas para o aluno Miguel não estariam fazendo sentido, mas como é interessante ver que a música chama atenção do aluno, o facilitando para o aprendizado de outras áreas do conhecimento, por mais que mínimo, alguma mensagem cognitiva em relação as letras do alfabeto o aluno Miguel pode receber e isso foi possível graças ao auxílio da música (Relatório de observação da aula da professora Sandra).

Isso mostra que essas práticas musicais dentro do contexto escolar já são corriqueiras e consolidadas, as professoras mesmo que sem formação reconhecem os inúmeros benefícios que a utilização do recurso musical proporciona nas atividades de outras disciplinas, e o mesmo se aplica no contexto da Educação Especial.

⁵ O link em questão foi uma composição própria desse pesquisador, música pensada como recurso para alfabetização dos alunos: <https://www.youtube.com/watch?v=gzWmh1Sny8Q> Acesso em 11/02/2023.

Considerações finais

Este artigo teve como principal finalidade evidenciar a música como função de como função de Apoio/recurso no Desenvolvimento Global para pessoas com PC. Para isso foi feito uma rápida definição de conceitos sobre palavras-chave importantes acerca do assunto, como também um levantamento de dados por meio de uma fundamentação teórica de acordo com Sekeff (2007).

Essa função foi a mais identificada nas observações na instituição. A música foi pensada como recurso pedagógico a fim de auxiliar outras áreas de conhecimento como português e matemática, como também o desenvolvimento de alunos, seja cognitivo, motor e até mesmo na alimentação. A professora que mais utilizou a música como recurso para outras áreas de conhecimento foi a professora Sandra, tanto nas atividades de alfabetização como de matemática, a música era utilizada como um recurso, como um apoio, para contribuir com a aprendizagem dos alunos da turma.

Também me chamou muito a atenção o caso isolado do aluno Luiz, que a professora faz uso da música para conseguir alimentá-lo, colocando uma música no celular enquanto o serve.

De modo geral, em todas as atividades pensadas por quase todos os professores, a música estava ali sendo utilizada como recurso para alcançar algum outro objetivo. O que faz total sentido, visto o contexto. Destaco o fato dos professores não terem formação em música, e mesmo assim potencializarem seu uso em sala de aula.

Como pesquisador foi muito interessante ver a interação das alunas com a música e como a música realmente serve de apoio e recurso pedagógico para diversas áreas, seja para raciocínio lógico matemático, para alfabetização, cognição, motricidade, verbalização e alfabetização.

Desse modo:

Do ponto de vista do ensino, as experiências artísticas ajudam os professores a descobrir o entusiasmo dos seus alunos através de um novo meio enquanto que para o aluno, a música não só fortalece o desenvolvimento emocional e cognitivo, mas também permite uma nova saída de expressão, e um novo meio de aprender através da escuta e da produção de som (OLIVAL, 2022, p. 20).

A música sempre será um excelente recurso dentro do contexto escolar, e particularmente não tomo aqui a música como segundo plano dentro do contexto educacional, pelo contrário, ela é parte do contexto.

Para além de trabalharmos a música por sua singularidade, podemos, como profissionais da educação pensar na música em possibilidades e estratégias de ensino para outras áreas, e isso se aplica no âmbito da Educação Especial. Enxergo isso na fala da professora: “(...) na minha sala eu percebo também que as crianças gostam de ouvir um som diferente, gostam de ouvir um vídeo musical e isso contribui bastante pra alfabetização deles (...) (Professora Sandra, *Entrevistada*)”.

Na Albert Sabin, a música integra o cotidiano escolar. Seja tocada e cantada pelas professoras e professores ou reproduzida no celular ou notebook. A música abre caminhos para outras atividades que partem dela, ou que são realizadas por conta dela.

Além da possibilidade do uso da música na forma mais simplificada, através de um simples aparelho reproduzidor e o cd (mídia), acompanhado da letra e um comentário previamente elaborado, a música permite jogos ou brincadeiras que podem ser ponto de partida para outras atividades (HALINNA SANTOS, 2014, p. 55).

Referências

ARAÚJO JUNIOR, Rusiel Paulino de. **A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica: perspectivas conceituais e metodológicas**. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla**. Brasília, 2006.

HALINNA SANTOS, H.; DA SILVA COELHO, I. A música na sala de aula - A música como recurso didático. **Unisanta Humanitas**, v. 3, n. 1, 2014, p. 41-61.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro**. 2004. 121 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LEITE, J. M. R. S.; PRADO, G. F. do. Paralisia cerebral Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos. **Revista Neurociências**, v. 12, n. 1, 2004, p. 41-45.

LOPARDO, Carla Eugenia. **A inserção da música na escola: um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre**. 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.


OLIVAL, Sara Filipa Moreira do. **A música enquanto recurso pedagógico para auxiliar crianças com dislexia**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, 2021.

PEREIRA, Heloisa Viscaino. Paralisia cerebral. **Rev. Resid. Pediátr**, v. 8, n. 1, 2018, p. 49-55.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual na Modalidade de Educação Especial Albert Sabin, Maringá, 2019.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SOUZA, et. al. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Série Estudos 6. Porto Alegre, 2002.



Capítulo 3
**CONSTRUCIONISMO O “APRENDER A
APRENDER FAZENDO” A EPISTEMOLOGIA DO
ENSINO PRÁTICO EM LABORATÓRIO**
Filipe Wiltgen

CONSTRUCIONISMO O “APRENDER A APRENDER FAZENDO” A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO PRÁTICO EM LABORATÓRIO

Prof. Dr. Filipe Wiltgen

<https://orcid.org/0000-0002-2364-5157>

Escritor, Pesquisador, Professor e Engenheiro Eletricista (1994) pela Universidade de Taubaté (UNITAU em Taubaté). Mestre (1998) e Doutor (2003) em Dispositivos e Sistemas Eletrônicos, na área de Fusão Termonuclear Controlada, pelo Instituto de Tecnologia de Aeronáutica (ITA em São José dos Campos). Considerando apenas o tempo mais recente na docência, de 2017 a 2023 como professor no Programa de Mestrado em Engenharia, e Coordenador no Curso Especialização em Energia Solar Fotovoltaica na Universidade de Taubaté. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de São Paulo (IFSP em Campinas) durante 2022 e 2023, nos cursos de técnico em Eletrônica e graduação em Eng. Elétrica. Professor, Coordenador de curso e Diretor Substituto na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC em Pindamonhangaba), desde 2021 nos cursos de Projetos Mecânicos, Manutenção Industrial, Gestão da Produção Industrial e Automação Industrial. Atualmente Editor-Chefe da Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia (REPATEC) da FATEC de Pindamonhangaba.

Currículo Lattes CNPq (lattes.cnpq.br/9415670242620093).

Base de Documentos ResearchGate (www.researchgate.net/profile/Filipe-Wiltgen).

Google Acadêmico (scholar.google.com.br/citations?user=WQM6aIYAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao).

Currículo FAPESP (bv.fapesp.br/pt/pesquisador/45358/luis-filipe-de-faria-pereira-wiltgen-barbosa).

Prof. Dr. Filipe Wiltgen – ProfWiltgen@gmail.com ou Filipe.Wiltgen@fatec.sp.gov.br

Writer, Researcher, Teacher and Electrical Engineer (1994) from University of Taubaté (UNITAU in Taubaté). Master (1998) and PhD (2003) in Electronic Devices and Systems, in area of Controlled Thermonuclear Fusion, from Institute of Aeronautical Technology (Instituto de Tecnologia de Aeronáutica – ITA in São José dos Campos). Considering only most recent time in teaching, from 2017 to 2023 as

professor in Master's Program in Engineering, and Coordinator of Specialization Course in Photovoltaic Solar Energy at University of Taubaté. Professor at Federal Institute of Education, Science and Technology in State of São Paulo (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de São Paulo – IFSP in Campinas) during 2022 and 2023, in Electronics technician and undergraduate courses in Electrical Engineering. Professor, Course Coordinator and Substitute Director at Faculty of Technology of State of São Paulo (Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo – FATEC in Pindamonhangaba), since 2021 in courses of Mechanical Projects, Industrial Maintenance, Industrial Production Management and Industrial Automation. Currently Editor-in-Chief of Journal of Applied Research and Technology (REPATEC) at FATEC in Pindamonhangaba.

Lattes CNPq CV (lattes.cnpq.br/9415670242620093).

ResearchGate Document Base (www.researchgate.net/profile/Filipe-Wiltgen).

Google Scholar (scholar.google.com.br/citations?user=WQM6aIYAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao).

FAPESP Curriculum (bv.fapesp.br/pt/pesquisador/45358/luis-filipe-de-faria-pereira-wiltgen-barbosa).

RESUMO

Há muitos anos (mais de 35 anos) observando e praticando disciplinas em laboratório, além de conduzir experimentos de desenvolvimento na indústria, é possível notar a virtude do ensino prático. A percepção e a constatação da construção “da ponte” do conhecimento teórico-prático é sem dúvida uma proposição frutífera para o aprendizado. Tornar possível ao estudante a verificação da teoria na prática permite ao mesmo elaborar perguntas e obter respostas sólidas a questionamentos que facilita consolidar o conhecimento. Ao fornecer subsídios para que possam ser testados seus conhecimentos prévios explicita os pensamentos, e permite ao estudante resgatar a responsabilidade com maturidade, necessária para se tornar o protagonista no seu aprendizado. Mecanismos primitivos da manipulação de objetos e ferramentas, tal como a escrita, permitem arquitetar no cérebro uma forma consistente de forjar o conhecimento em aprendizagem. Toda oportunidade de testar conhecimentos teóricos na prática é sempre surpreendente, mesmo e principalmente, quando os resultados não são como o esperado. O Construcionismo proposto pelo *Prof. Seymour Papert*, é um caminho para o “aprender a aprender fazendo”, permite observar o desenvolvimento do estudante ao longo da construção do conhecimento prático apoiado pelo conhecimento teórico. Fortalece

sem dúvida todas as disciplinas que possuem mecanismos de aprendizagem em laboratórios. A construção de protótipos, a elaboração de projetos, e a formulação de teses são sementes espalhadas em solo fértil. Entender a composição de aptidões é parte importante da formação da aprendizagem, neste íterim nota-se a visão das múltiplas inteligências do *Prof. Howard Gardner*, que permite distinguir a composição única de cada indivíduo e suas vocações naturais. O que distingue o direcionamento do conhecimento para obter o aprendizado, principalmente quando incentivado na prática. No decorrer deste artigo serão apresentados os fatos decorrentes deste entendimento, e serão discutidas propostas e perspectivas para o entendimento do conceito de “aprender a aprender fazendo”.

Palavras-chave: Construcionismo; Múltiplas Inteligências; Conhecimento e Aprendizado Prático; Laboratórios; Protótipos.

ABSTRACT

For many years (more than 35 years) observing and practicing subjects in laboratory, in addition to conducting development experiments in industry, it is possible to note virtue of practical teaching. The perception and observation of construction of “the bridge” of theoretical-practical knowledge is undoubtedly a fruitful proposition for learning. Making it possible for student to verify theory in practice allows them to ask questions and obtain solid answers to questions that help consolidate knowledge. By providing support so that their prior knowledge can be tested, it makes thoughts clear, and allows student to regain responsibility with maturity, necessary to become protagonist in their learning. Primitive mechanisms for manipulating objects and tools, such as writing, allow brain to create a consistent way of forging knowledge in learning. Every opportunity to test theoretical knowledge in practice is always surprising, even and especially when results are not as expected. Constructionism proposed by Prof. Seymour Papert, is a path to “learning to learn by doing”, allows you to observe student's development throughout construction of practical knowledge supported by theoretical knowledge. It undoubtedly strengthens all disciplines that have learning mechanisms in laboratories. The construction of prototypes, elaboration of projects, and formulation of theses are seeds spread in fertile soil. Understanding composition of skills is an important part of formation of learning, in meantime vision of multiple intelligences of Prof. Howard Gardner, which allows us to distinguish unique makeup of each individual and their natural vocations. What distinguishes direction of knowledge to obtain learning, especially when encouraged in practice. Throughout this paper, facts resulting from this understanding will be presented, and proposals and perspectives for understanding concept of “learning to learn by doing” will be discussed.

Keywords: Constructionism; Multiple Intelligences; Knowledge and Practical Learning; Laboratories; Prototypes.

1. INTRODUÇÃO

Unir a prática a teoria é sempre um desafio salutar, pois mesclar técnicas que efetivamente geram conhecimento implícito é a receita para obter a aprendizagem factível aos estudantes. Conduzir processos na prática tanto na indústria quanto na ciência é parte integrante e fundamental no dia-a-dia profissional.

Planejar, executar, construir, testar, experimentar, medir, funcionar, são uma parte muito importante para o aprendizado tácito. Construir um caminho que permita ajustar a teoria à prática é uma tática inteligente para encurtar o processo de aprendizagem. Não é à toa que a indústria conduz treinamentos práticos para seus funcionários, isso foi percebido em 1911 com os processos de administração científica do engenheiro mecânico americano *Frederick Taylor*, que depois ficou conhecido como *Taylorismo*.

Na formação acadêmica e científica, os laboratórios sempre foram uma forma eficiente de realizar experimentações científicas importantes, as quais o ambiente precisa ser controlado a fim de que possam ser mantidas as condições ideais para obter os resultados científicos esperados.

Produzir e conduzir os experimentos em equipamentos dedicados a utilização em laboratórios ajudam na aprendizagem tanto quanto construir protótipos. O sucesso científico de laboratórios permitiu sua utilização também na formação de novos pesquisadores, estudantes recém-formados iniciando as pesquisas científicas. Novamente o uso dos laboratórios se mostrou um sucesso e isso progrediu para a construção de ambientes laboratoriais educacionais (laboratórios didáticos) para a formação profissional de estudantes fornecendo uma oportunidade única para os estudantes aplicarem o conhecimento teórico adquirido em sala de aula em situações do mundo real permitindo que os estudantes realizem experimentos, testem hipóteses, observem fenômenos naturais e pratiquem habilidades técnicas relevantes para suas áreas de estudo, e possam aprender com seus erros e fundamentar seus conhecimentos (WILTGEN, 2019; WILTGEN, 2024).

O ambiente laboratorial permite solidificar conceitos abstratos, promovendo as habilidades de resolução de problemas, e fomentando a curiosidade, preparando os estudantes para desafios futuros em suas carreiras (acadêmicas ou profissionais), sejam elas quais forem.

Foi devido a facilidade de obter sucesso na formação de competências profissionais e educacionais com a condução de experimentos realizados nestes ambientes que os laboratórios de práticas educacionais formam expandidos para quase todas as escolas no mundo. A realização de experimentos teóricos replicados na prática fundamenta de forma impactante no aprendizado, assim como no conhecimento consolidado de estudantes. A realização experimental permite ao estudante conectar a teoria com o mundo real, realizando a importante ponte mental dos conceitos teórico-prático que permite construir conhecimento sólido.

A prática tem papel fundamental importância no processo de aprendizagem para transformar o conhecimento em sabedoria. A noção de construir e testar em laboratórios é algo rotineiro, importante e útil na indústria e nas pesquisas científicas, então é interessante também nos processos educacionais (WILTGEN, 2024).

A construção e testes em laboratórios permite o amadurecimento de ideias, e fomenta a criatividade e a iniciativa, processos que naturalmente levam a despertar interesses diversos proporcionando uma oportunidade ímpar para explorar a engenhosidade e desenvolver a capacidade de inovação, buscando soluções originais, estimulando o pensamento criativo.

A utilização de laboratórios de práticas educacionais estende o conceito importante de construcionismo o “aprender a aprender fazendo”. As vantagens de utilizar processos construcionistas decorre do fato de que o estudante é sempre estimulado e instigado a procurar por seu conhecimento, ou seja, não basta ou satisfaz nesse processo apenas as informações transmitidas pelo professor, é necessário sempre saber mais, conhecer mais e aprender mais. O que torna cíclico o conhecimento, amadurece a aprendizagem e permite gerar sabedoria (WILTGEN, 2024).

No decorrer deste artigo, será apresentada a fundamentação teórica com o entendimento das técnicas que utilizam do construcionismo, assim como, do entendimento importante das múltiplas inteligências mescladas em processos que permitem explorar o melhor de cada estudante, permitindo ao mesmo evoluir em seu conhecimento para a integração da aprendizagem. Depois será apresentada a mistura de técnicas para efetivar a aprendizagem na prática, e serão discutidos os resultados obtidos ao longo de muitos anos de aplicação destas técnicas no ensino. Por fim, serão colocadas as considerações finais a respeito da técnica de “aprender a aprender

fazendo” aplicação prática do processo construcionista moderno na epistemologia do ensino em laboratório.

2. METODOLOGIA APLICADA

A metodologia aplicada é do tipo exploratória qualitativa e quantitativa baseada em estudo científico testado e aplicado na prática. De tal forma que a pesquisa permite argumentar o estudo por meio de análises e percepções qualitativas e quantitativas investigando um determinado problema apresentando hipóteses baseadas nos resultados obtidos na pesquisa aplicada para facilitar a compreensão do tema abordado.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na década de 80 surgiram duas teorias importantes que apesar de não terem relação direta, ambas têm aplicações interessantes para o processo de ensino e aprendizagem. A primeira teoria é a do *Prof. Seymour Papert* com o “aprender a aprender” na prática (PAPERT, 1986; PAPERT, 2020; PAPERT and HAREL, 1991; ACKERMANN, 2001; BADA, 2015), usando a técnica chamada de Construcionismo utilizando a experimentação criativa do fazer.

A segunda teoria do *Prof. Howard Gardner* com as inteligências múltiplas (GARDNER, 1995) que leva a múltiplos conhecimentos com as combinações únicas de inteligência em cada ser humano. Ambas seguem no caminho de como encontrar uma forma eficiente de transmitir o conhecimento de forma tácita e palpável que pode didaticamente ajudar na formação do conhecimento para diferentes tipos de inteligências (PEREIRA *et al.*, 2006; WILTGEN, 2008; WILTGEN, 2021; WILTGEN, 2022 A; WILTGEN, 2022 B; WILTGEN *et al.*, 2023).

A técnica chamada de Mãos à Obra (em inglês *Hands-On*) é uma forma de “aprender a aprender fazendo” que tem como base o construcionismo de *Papert* aliado as ideias de *Gardner*. Atualmente existem ferramentas computacionais de Modelagem 3D (M3D) para desenhos digitais em *CAD* (*Computer-Aided Design* ou Desenho Assistido por Computador) que se aliadas a Manufatura Aditiva (MA via impressão 3D) podem conduzir a experimentações práticas muito interessantes para a aplicação efetiva da teoria do construcionismo via a manipulação física de protótipos. Em MA é

possível construir protótipos físicos reais que permitem aos estudantes desbravar uma experiência concreta de planejamento, montagem, fabricação e desenvolvimento (WILTGEN, 2019; SANTANA *et al.*, 2023 A; SANTANA *et al.*, 2023 B).

Esta pesquisa aborda uma forma de implementar a Manufatura Aditiva no Construcionismo usando Modelagem Didática em 3D, permitindo avançar na forma do professor conduzir o fazer para aprender, estimulando os múltiplos conhecimentos orientando o caminho a ser seguido, instigando a curiosidade, responsabilidade e a satisfação de ser o protagonista do seu aprendizado (WILTGEN, 2008; WILTGEN, 2021; WILTGEN, 2022 A).

4. MESCLANDO TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM

O conhecimento é um processo que depende muito da forma como é conduzido ao estudante. Então instigar o estudante para que possa descobrir como fazer e realizar experimentalmente as ideias é uma forma muito produtiva principalmente para os indivíduos que possuem dificuldade de visão espacial.

O processo construcionista é uma forma de implementar o aprendizado prático, e isso pode ser proporcionado pelo apoio de uma M3D que permite testar utilizando a MA na prototipação de peças e na realização de testes o que de fato é uma forma de aplicar a técnica “mãos à obra” (WILTGEN, 2019; WILTGEN, 2023; SANTANA *et al.* 2023 A).

O processo de aprender fazendo tem significado importante na formação do conhecimento construcionista por ser uma forma de aprendizagem motora que permite ao estudante relacionar o espaço de desenvolvimento de forma temporal, estimulando seus sentidos e seus sentimentos (frustração momentânea pelo fracasso experimental, euforia momentânea pelo sucesso experimental). Isso permite a estruturação da formação cognitiva baseada em experiência pessoal (WILTGEN, 2021; ROSENBLATT and CHOSET, 2000; SCHELLER *et al.*, 2014; SANTANA *et al.*, 2023 B).

Muitos são os impactos provenientes da aprendizagem da teoria sem a prática efetiva, como ocorreu no período da pandemia de 2019-2021, no qual professores e estudantes tiveram que se reinventar no processo de aprendizagem sem convívio presencial e aulas práticas reais. As disciplinas, reuniões, congressos científicos e tecnológicos tiveram que se adaptar e construir novos modelos de aprendizagem e de

conteúdo, o que de fato causou um interstício de conhecimento, que vem sendo contornado desde então (TEIXEIRA *et al.*, 2006; DOS SANTOS *et al.*, 2022; MARTINS *et al.*, 2023). Percebeu-se também o novo modelo foi apontado como um facilitador para a participação de pessoas que residem fora da área de abrangência do evento, o que de fato se tornou um processo praticado até então em muitas reuniões e congressos. Entretanto, ficou claro que havia a perda de contato físico e interação pessoal, e isso sem dúvida é algo a ser pensado.

O uso da prática no processo de aprendizagem é algo muito utilizado ao longo dos anos, a parte prática estimulada com o envolvimento do estudante fortalece a aprendizagem, e assim, desperta e amplia o interesse pelo conhecimento teórico (ACKERMANN, 2001; AHLGREN and VERNER, 2002; ANWAR *et al.*, 2019).

Com o aprendizado prático o estudante consegue atingir níveis consideráveis de senso crítico, autoconfiança e condições de unir teoria e prática na evolução da consciência de um melhor aprendizado com a finalidade de gerar conhecimento implícito.

Pode-se ler diversos livros e manuais sobre como andar de bicicleta, porém é apenas no momento em que se sentar em uma bicicleta e tentar andar se equilibrando é que a “mágica” da teoria com a prática se torna movimento em equilíbrio dinâmico, mesmo que seja no primeiro tombo, o que é um fato e sustenta a importância da prática no processo construtivo do aprendizado (WILTGEN, 2021; MARTINS *et al.*, 2023).

5. RESULTADOS DOS EXPERIMENTOS CONSTRUCIONISTAS

Ensinar e aprender são sem dúvida um par desafiador para quem ensina e para quem aprende. É importante para quem ensina utilizar estratégias motivadoras para aplicar em quem aprende, isso se aplica entre professor e estudante, mestre e discípulo e principalmente em você para você mesmo (WILTGEN, 2021).

Neste caso particular o desafio é ensinar a aprender a aprender, mas fazendo, ou seja, tornando o aprendizado um processo cognitivo completo do tipo construcionista que permite sedimentar o conhecimento teórico e prático baseado na construção física de um protótipo experimental (WILTGEN, 2019).

Implementar tantas outras ferramentas de diversas aplicações como a *Multidisciplinaridade* (disciplinas que existem no mesmo lugar), *Interdisciplinaridade*

(disciplinas do mesmo lugar que dialogam entre si) e a *Transdisciplinaridade* (disciplinas que dialogam entre si, mas interagem com outras de diferentes lugares de tal forma a se tornarem uma única), devem e podem ser um diferencial nas técnicas construcionistas adotadas para aplicações práticas em laboratório, ou mesmo, para desenvolvimentos de protótipos mais elaborados e com viés inovador.

A ideia é utilizar uma disciplina que possa ter caráter multidisciplinar, interdisciplinar e/ou transdisciplinar que permita integrar em um projeto diversos conhecimentos diferentes e interdependentes que realizam a formação cognitiva ampla, indo de encontro com o que hoje vem sendo chamado de projeto integrador, pode ser tanto motivador, quanto desafiador estimulando e objetivando alcançar a autoaprendizagem (ALVARGONZALEZ, 2011; ANCHEVA, V. and VOINOHOVSKA, 2019; SCHMALZ *et al.*, 2019; VON WEHRDEN *et al.*, 2018).

A ideia de que em um determinado projeto, possa agregar conhecimento teórico de várias disciplinas, e mesmo assim, permitir a aprendizagem prática possibilita exercitar as habilidades espaciais, físicas e temporais. O impacto causado na primeira aula é naturalmente absorvido, e na maioria dos casos, de imediato. Quase sempre isso inflama a criatividade e a competitividade salutar dos estudantes. O estudante para realizar de forma eficaz o propósito destas disciplinas, mirando em um aprendizado construcionista com integração de disciplinas e estimulando a individualidade de inteligência, que seja capaz de transpor sua bagagem teórica em uma aplicação física real a ser construída e testada (WILTGEN, 2008; WILTGEN, 2021; WILTGEN, 2022 B).

Durante estes últimos anos os resultados obtidos com a aplicação do ensino de robótica utilizando o construcionismo, mostrou-se muito proveitoso, tanto na compreensão da disciplina, quanto na motivação dos estudantes em dar prosseguimento em seus estudos.

Um experimento conduzido com construcionismo no ensino médio foi realizado em 2015 como a construção de um laboratório de robótica para uma disciplina extracurricular. A disciplina de robótica prática teve sucesso em tarefas misturando estudantes de todas as séries do ensino médio em diferentes equipes. Ao contrário do que acontecia com os jovens adultos da graduação em engenharia, esses estudantes utilizavam uma plataforma de robótica pronta educacional da *Legó*[®], ambos módulos microcontrolados *NXT* e *EV3* com programação baseada em blocos lógicos que permitiam o uso de vários tipos de sensores e atendeu de forma simples,

as necessidades de cada equipe. O objetivo proposto após as aulas teóricas foi desenvolver seus próprios robôs, seja com rodas grandes, rodas pequenas e até esteiras (WILTGEN, 2008; WILTGEN, 2019; WILTGEN, 2021; WILTGEN, 2022 A; WILTGEN, 2022 B; WILTGEN, 2022 C; WILTGEN, 2022 D).

Nessa abordagem no ensino médio, foram ministradas várias aulas sobre robôs, programação em blocos *Legó*[®] e tipos de robôs, assim como, a aplicação de sensores e seus princípios de funcionamento, além de motores elétricos e outros dispositivos (WEINBERG *et al.*, 2001; RAWAT and MASSIHA, 2004).

Foi proposto para cada equipe construir dois tipos de robôs, o primeiro robô do tipo seguidor de faixa autônomo e o segundo robô do tipo navegação autônoma, ambos competindo em pistas (seguidores de faixa) ou em labirintos (navegação). Essas máquinas competiam entre si, em melhor tempo quando estava em pistas, ou seja, o algoritmo de controle deveria privilegiar o tempo de percurso do robô autônomo. O outro robô de navegação autônoma executava a tarefa de percorrer um labirinto muito semelhante aos usados pelos estudantes de engenharia. O maior desafio é quando todos os robôs são do tipo autônomos, e assim, uma vez conectados devem ser capazes de encontrar seu caminho na faixa ou a saída do labirinto sozinhos, por tentativa e erro, realizando manobras difíceis baseadas nos dados dos sensores em labirintos especialmente projetados para terem reduzidas áreas de manobra.

Os resultados destes testes mostraram-se consistentes com os realizados na graduação. Foi verificada uma grande motivação no aprendizado destes estudantes. Isso pode ser interpretado como um gatilho importante na formação de estudantes do ensino médio. Neste caso, todos estudantes seguiram em seus estudos de graduação cada qual formado em uma área distinta do saber, medicina, advocacia, engenharia, entre tantos outros (WILTGEN, 2008; WILTGEN, 2021; WILTGEN, 2022 B).

Algo similar ocorreu muitos anos antes (~20 anos) com os estudantes de graduação em engenharia, houve um aumento progressivo do interesse nas turmas de 2005 e 2006 no qual 12 estudantes optaram por fazer sua pesquisa de graduação em robótica ou automação representando cerca de ~22% do número total de estudantes. Nos anos anteriores as experimentações de construcionismo em robótica, o número de estudantes interessados em robótica e automação para realizar pesquisas de conclusão de curso não atingia se quer ~2% do total de estudantes de cada turma (WILTGEN, 2022 B).

Durante este período de atuação na universidade do Vale do Paraíba na cidade de São José dos Campos no interior do estado de São Paulo no Brasil. Nesta universidade foi desenvolvido um laboratório de robótica e automação (LRA), no qual foram projetados e construídos cerca de ~300 robôs de todas as formas e conceitos, muitos se destacaram recebendo prêmios e levando estes estudantes à área científica de mestrado e doutorado (WILTGEN, 2008).

Uma experiência semelhante foi realizada posteriormente em uma faculdade de engenharia na cidade de Taubaté no interior do estado de São Paulo no Brasil em dois cursos simultaneamente tanto em engenharia elétrica, quanto em engenharia de controle e automação durante os anos de 2013 a 2016 (WILTGEN, 2022 B). Da mesma forma, foram realizados cursos práticos de desenvolvimento de robótica com resultados semelhantes aos obtidos quase uma década depois. A única diferença é que não existia um laboratório próprio para estas aulas e uma sala foi adaptada para realizar a tarefa de planejamento, construção e testes. De fato, a adaptação da sala quase a transformou em um laboratório não formal desta experimentação construcionista.

O número expressivo de estudantes que escolheram a área de controle, automação e robótica para o desenvolvimento do trabalho de graduação ou de conclusão de curso (TG ou TCC), em engenharia elétrica na cidade São José dos Campos nos anos de 2005 a 2007, e na engenharia elétrica e engenharia de controle e automação de Taubaté nos anos de 2013 a 2016, assim como, na experiência com ensino médio em Taubaté em 2015. Levam a perceber que todos estes experimentos que permitiram integrar os estudantes com as aplicações práticas de construcionismo moderno aplicando a técnica de aprender a aprender fazendo envolvendo o planejamento, desenvolvimento, construção e testes de protótipos robóticos deram bons resultados tanto no interesse dos estudantes no conhecimento e envolvimento com o projeto, quanto na formação acadêmica continuada destes estudantes, estimulando-os e permitindo ampliar seus conhecimentos na graduação e na pós-graduação (WILTGEN, 2008; WILTGEN, 2021; WILTGEN, 2022 B).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje uma forma simples de obter a experimentação prática, mesmo que em robótica, é realizar a prototipagem, e construir um modelo digital em 3D para depois

imprimir em 3D via a manufatura aditiva. Isso de certa forma consolida o construcionismo moderno, permitindo realizar esta experimentação presencialmente em laboratório, ou até mesmo se necessário for, de forma remota com o apoio de uma equipe local de técnicos de laboratório para a realização da construção física final (WILTGEN, 2019; TEIXEIRA *et al.*, 2006; MARTINS *et al.*, 2023).

O ensino do construcionismo prevê que o estudante seja responsável por sua aprendizagem de forma consistente, baseado na experimentação prática alimentada pela curiosidade, e incentivado e aguçado por sua própria iniciativa na descoberta de algo novo, promovendo a maturidade e a responsabilidade por seu conhecimento, dando oportunidade para surgir sua dedicação e seu empenho.

O conceito construcionista objetiva o envolvimento dos estudantes com a prática cuja intenção é relacionar o processo criativo inventivo com a construção de algo palpável e que possa trazer satisfação pessoal ao estudante, criando um vínculo cognitivo positivo entre seu auto aprendizado e seu conhecimento estruturado.

Todo aprendizado bem-sucedido leva ao conhecimento estruturado, o que na verdade ínsita a criatividade, imaginação e iniciativa, isso permite obter e transferir sabedoria.

Toda vez que a teoria e a prática se complementam, surge um conhecimento, que aliado ao tempo e a reflexão levam a se transformar em sabedoria, e isso sem dúvida alguma é o principal propósito da aprendizagem e do construcionismo moderno, a didática na prática, ou o conceito de aprender a aprender fazendo.

REFERÊNCIAS

ACKERMANN, E. **Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the Difference?**. Conference Constructivism: uses and perspectives in education. Geneva, September 01, p.01-11, 2001.

AHLGREN, D.J., VERNER, I.M. **An International View of Robotics as an Education Medium**. International Conference on Engineering Education. Manchester, August 18-21, p.1-5, 2002.

ALVARGONZALEZ, D. **Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, and the Sciences**. International Studies in the Philosophy of Science. v.25(04), p.387-403, 2011.

ANCHEVA, V., VOINOHOVSKA, V. **Teacher Education for Using STEM Pedagogy in the Discipline Informatics and Information Technologies**. Proceedings of ICERI 2019 Conference. 11th-13th November, Seville, p.6154-6158, 2019.

ANWAR, S., BASCOU, N.A., MENEKSE, M., KARDGAR, A. **A Systematic Review of Studies on Educational Robotics**. J. Pre-College Eng. Educ. Res.. v.9(02), p.01-26, 2019.

BADA, S.O. **Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning**. OSR Journal of Research & Method in Education. v.5(06), p.66-70, 2015.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Penso. 1995. 356p.

MARTINS, T., WILTGEN, F., TEIXEIRA, B.E., DUARTE, E.A. **Importância das Aulas Práticas para Minimizar Defasagens de Aprendizado**. 2º SER – Seminário de Evasão e Reprovação no Ensino. Nepomuceno, 14 de setembro, p.01-02, 2023.

PAPERT, S. **Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education**. Cambridge. 1986.

PAPERT, S., HAREL, I. **Situating Constructionism**. Centro Latino Americano para la Competitividad y el Desarrollo Sostenible and MIT Media Lab. p.01-17, 1991.

PAPERT, S. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. Basic Books, Revised Edition. 2020. 288p.

PEREIRA, R.F.O., FREIRE, M.L. E WILTGEN, F. (BARBOSA, L.F.W.) **Robô Bípede Simples e Autônomo para o Ensino de Robótica na Prática**. Encontro Nacional de Estudantes de Engenharia de Controle e Automação (6º ENECA). p.01-06, 2006.

RAWAT, K.S., MASSIHA, G.H. **A Hands-On Laboratory Based Approach to Undergraduate Robotics Education**. IEEE 2004 International Conference on Robotics and Automation. New Orleans, April 26 - May 01, p.1370-1374, 2004.

ROSENBLATT, M., CHOSET, H. **Designing and Implementing Hands-On Robotics Labs**. IEEE Intelligent Systems. v.15(6), p.32-39, 2000.

SCHMALZ, D.L., JANKE, M.C., PAYNE, L.L. **Multi-, Inter-, and Transdisciplinary Research: Leisure Studies Past, Present, and Future**. Journal of Leisure Research. v.50(05), p.389-393, 2019.

TEIXEIRA, C.C., SANTOS, J.L., NASCIMENTO JR., C.L., WILTGEN, F. **Laboratório Real Remoto Via Internet Aplicado a Robótica Móvel**. X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. São José dos Campos. p.2430-2433, 2006.

VON WEHRDEN, H., GUIMARAES, M.H., BINA, O., VARANDA, M., LANG, J.D., JOHN, B., GRALLA, F., ALEXANDRE, D., RAINES, D. WHITE, A., LAWRENCE, R.J. **Interdisciplinary and Transdisciplinary Research: Finding the Common Ground of Multi-Faceted Concepts**. Sustainability Science. p.1-14, 2018.

SANTANA, N., SILVA, E., SECAFIM, V.P., WILTGEN, F., TEIXEIRA, B.E.

Manufatura Aditiva no Construcionismo usando Modelagem Didática em 3D. Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica de 2023 FATEC Pindamonhangaba. Pindamonhangaba, 08 de novembro, p.01-06, 2023 A.

SANTANA, N., SILVA, E., SECAFIM, V.P., WILTGEN, F., TEIXEIRA, B.E.

Construcionismo Moderno – A Didática Prática. Encontro de Iniciação Científica EIC-2023 FATEC Cruzeiro. Cruzeiro, 08 de novembro, p.01-08, 2023 B.

WEINBERG, J.B., ENGEL, G.L., GU, K., KARACAL, C.S., SCOTT, R.S. WHITE, W.W., YU, X.W. **A Multidisciplinary Model for using Robotics in Engineering Education.** American Society for Engineering Education. Albuquerque, June 24-27, p.1-9, 2001.

WILTGEN, F. (BARBOSA, L.F.W.) **A Utilização da Robótica como Ferramenta Multidisciplinar no Ensino da Engenharia Elétrica.** XVII Congresso Brasileiro de Automática. Juiz de Fora, 14 a 17 de agosto, p.01-06, 2008.

WILTGEN, F. **Protótipos e Prototipagem Rápida Aditiva sua Importância no Auxílio do Desenvolvimento Científico e Tecnológico.** 10º Congresso Brasileiro de Fabricação. São Carlos, 5 a 7 agosto, p.01-05, 2019.

WILTGEN, F. **Experimentação Prática em Robótica como Instrumento de Ensino e Aprendizagem.** XXIX CINTED 2021 - Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação. p.01-10, 2021.

WILTGEN, F. **Fabricação de Protótipos para Testes Experimentais.** Revista de Engenharia e Tecnologia. v.14(02), p.09-22, 2022 A.

WILTGEN, F. **Robótica Prática como Ferramenta Mãos à Obra no Ensino.** Revista Engenharia e Tecnologia. v.14(02), p.221-233, 2022 B.

WILTGEN, F. **Practical Robotics as a Hands-On Tool in Teaching.** Transformacje (e-Transformation). v.4 (115), p. 72-87, 2022 C.

WILTGEN, F. **Prototypes are Important.** Transformacje (e-Transformation). v.4 (115), p. 109-125, 2022 D.

WILTGEN, F., MARTINS, T., TEIXEIRA, B.E. **Manufatura Aditiva no Construcionismo usando Modelagem Didática em 3D.** 2º SER – Seminário de Evasão e Reprovação no Ensino. Nepomuceno, 14 de setembro, p.01-02, 2023.

WILTGEN, F. **A Importância dos Laboratórios na Formação Profissional dos Estudantes.** Notícia publicada no Jornal Tribuna do Norte de Pindamonhangaba, edição 10.057, 28 de março, 2024.



Capítulo 4

***A OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA E A
MELHORIA DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA:
A CRIAÇÃO COLABORATIVA DE UM JOGO***

Lidiane Gomes dos Santos Felisberto

Hélio José Gonçalves

A OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA E A MELHORIA DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: A CRIAÇÃO COLABORATIVA DE UM JOGO

Lidiane Gomes dos Santos Felisberto

Doutora e Mestre em Educação pela PUC-PR, pedagoga na SEED/PR e professora no Centro Universitário Unifacear, e-mail: lidiane.felisberto@escola.pr.gov.br

Hélio José Gonçalves

Graduado em Matemática pela Claretiano, professor na SEED/PR, e-mail heliojosegoncalves@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) realizada pela diretora e professor de Matemática de um Colégio Estadual do Paraná. A partir da observação de sala de aula notou-se que os estudantes estavam retraídos. Em hora-atividade, no *feedback* formativo, a diretora lançou o seguinte questionamento propositivo: os estudantes estão aprendendo? Após reflexões, a estratégia adotada pelo professor para engajar os alunos foi o uso dos jogos, mas o caminho percorrido necessitou de uma elaboração mais profunda do que apenas escolher e propor um jogo às turmas. Sendo assim, o objetivo deste artigo é relatar a experiência da elaboração e aplicação de um jogo matemático para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica baseou-se em autores atuais (Fernandes, 2020; Moran, 2020) e do século passado (Aguayo, 1935; Albuquerque, 1942; Backheuser, 1933; Thorndike, 1936), que mostram a relevância dos jogos para o ensino da matemática. Além da elaboração e aplicação do jogo, houve a coleta de dados junto aos estudantes que participaram da experiência de jogar, a partir de um questionário com perguntas abertas, respondidas coletivamente pelas equipes. A pesquisa mostrou que o jogo é uma ferramenta interativa e um recurso pedagógico eficaz no processo de ensino e aprendizagem, pois ele dialoga com o perfil infante-juvenil dos estudantes, instigando a participação, a interação e a aprendizagem. Conclui-se com os questionários aplicados aos estudantes que uma prática de ensino que abre espaço para o *feedback* discente possibilita melhorias que o professor não consegue dimensionar apenas pelo seu ponto de vista, indicando o quanto a prática pedagógica tende a ganhar quando se estabelece em uma relação de

troca entre professor e alunos. Da mesma forma, evidencia-se a importância da parceria entre equipe gestora e professores. A observação de sala de aula e o feedback formativo foram os propulsores de reflexão e replanejamento da prática pedagógica que impulsionaram a aprendizagem matemática.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Observação de Sala de Aula. Formação Continuada em Serviço. Pesquisa-ação. Jogos Matemáticos.

ABSTRACT

The present study is an action research (TRIPP, 2005) carried out by the school director and the Mathematics teacher at a State College in Paraná. From classroom observation it was noticed that the students were withdrawn. During the activity hour, in the formative feedback, the director asked the following propositional question: are the students learning? After reflection, the strategy adopted by the teacher to engage students was the use of games, but the path taken required deeper elaboration than just choosing and proposing a game to the classes. Therefore, the objective of this article is to report the experience of developing and applying a mathematical game for students in the 9th year of Elementary School. The theoretical foundation was based on current authors (Fernandes, 2020; Moran, 2020) and from the last century (Aguayo, 1935; Albuquerque, 1942; Backheuser, 1933; Thorndike, 1936), who show the relevance of games for teaching mathematics. In addition to the development and application of the game, data was collected from the students who participated in the playing experience, based on a questionnaire with open questions, answered collectively by the teams. The research showed that the game is an interactive tool and an effective pedagogical resource in the teaching and learning process, as it speaks to the children's profile of students, encouraging participation, interaction and learning. It is concluded from the questionnaires applied to students that a teaching practice that opens space for student feedback enables improvements that the teacher cannot measure solely from his point of view, indicating how much the pedagogical practice tends to gain when it is established in a exchange relationship between teacher and students. Likewise, the importance of partnership between the management team and teachers is evident. Classroom observation and formative feedback were the drivers of reflection and replanning of pedagogical practice that boosted mathematical learning.

Keywords: Teaching Mathematics. Classroom Observation. Continuing In-Service Training. Action research. Mathematical Games.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma inquietação que surgiu no início do ano letivo de 2023, no Colégio Estadual Cívico-Militar Professor João Hoinatz de Andrade, localizada no município de Fazenda Rio Grande – Paraná.

Após as primeiras avaliações aplicadas pelo professor de Matemática, observou-se que a maioria dos estudantes do 9º ano não conseguiu atingir os objetivos de aprendizagem propostos. A diretora da escola, realizando o acompanhamento pedagógico através da observação de sala de aula⁶, fez orientações ao professor em hora-atividade e destas conversas surgiu a ideia do professor trabalhar com a metodologia de jogos. Porém, o processo não foi tão simples, visto que exigiu do professor uma elaboração maior do que inicialmente planejada.

A pesquisa iniciou a partir do questionamento da diretora: Os alunos estão aprendendo? Após a busca por melhorar o processo de aprendizagem e a sistematização teórica a fim de se construir um objeto de pesquisa, o problema delineou-se na seguinte questão: Como professores de Matemática podem engajar os estudantes a fim de favorecer a aprendizagem? Tem-se como objetivo relatar a experiência da elaboração e aplicação de um jogo matemático para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Estadual do Paraná. O artigo se propõe em discutir a importância do jogo no ensino da matemática, trazendo tanto o contexto histórico desta ferramenta de ensino, quanto situando-o no âmbito das metodologias ativas atuais.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, definida como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Após a elaboração e aplicação do jogo, os estudantes responderam, em grupos, a um questionário de perguntas abertas, avaliando a experiência e dando sugestões de melhorias. Os questionários foram analisados e servem para o avanço da proposta pedagógica.

⁶ A observação de sala de aula trata-se de uma estratégia de formação continuada em serviço, em que a equipe gestora, com combinados prévios, observa a aula do professor e, posteriormente, lhe dá o *feedback* dos pontos de atenção que considera serem necessários serem melhorados. O objetivo da observação é trabalhar de forma colaborativa, de modo que a equipe gestora dá o suporte necessário para que o professor tenha subsídios para aperfeiçoar constantemente sua prática de ensino.

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Embora o termo “metodologia ativa” seja novo, José Moran (2015) indica que há muito tempo, teóricos como John Dewey, Paulo Freire e Carl Rogers, apresentam a necessidade de superar a educação bancária, para focar na aprendizagem.

As metodologias ativas surgem no cenário educacional como um contraponto às metodologias tradicionais, nas quais o professor ocupa uma posição diretiva de ensino, dando pouca ou nenhuma chance do aluno participar do seu próprio processo de aprendizagem. Para Moran (2015, p. 18), “as metodologias ativas são pontos de partida para se chegar a processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Assim como a defesa de “metodologias ativas”, o uso de jogos no contexto do ensino da Matemática não é algo recente. Sua indicação está presente inclusive em obras que circularam no Estado do Paraná, lócus desta pesquisa, muito tempo antes de se falar em “metodologias ativas” (FELISBERTO, 2019).

A tendência de associar os jogos com o ensino de Matemática parece ter iniciado no momento em que os princípios da Escola Nova, a partir de 1920 no Brasil, começaram a ser vulgarizados e uma nova forma de ensinar passou a ser defendida (FELISBERTO, 2019). Vejamos exemplos a partir dos manuais de ensino sobre como se justificava o uso de jogos nas práticas escolares nesta época.

O manual de ensino “A Aritmética na ‘Escola Nova’ (A nova didática da Aritmética)”, elaborado por Backheuser (1933), tomando como referência os estudos da Psicologia, apresentou quatro diretrizes para o ensino da Aritmética e dentre elas encontra-se o uso de jogos. Para o autor, deveriam ser explorados jogos de relógio, dados, dominó e até mesmo de baralho, pois por meio deles, os alunos poderiam aprender a fazer cálculos de divisão e de multiplicação.

Alfredo Miguel Aguayo, no manual “Didática da escola nova” (1935), afirmava que somente uma nova didática seria capaz de resolver os problemas relativos à motivação dos alunos. Para o autor, era necessário introduzir “na aritmética o princípio do trabalho vivo, ou, o que vem a ser o mesmo, convertendo a aritmética em atividade espontânea e criadora” (AGUAYO, 1935, p. 273). Por meio de jogos e de trabalhos que exigiam a aplicação de cálculos, o professor seria capaz de oferecer a “oportunidade e incentivo para operações de cálculo” e removeria “o ar terrível que caracterizava a escola antiga” (AGUAYO, 1935, p. 273).

Edward Lee Thorndike, outro autor que teve bastante circulação no Brasil, inclusive uma das bases teóricas para Aguayo (1933) e Irene de Albuquerque (1942), no manual “A nova metodologia de aritmética” (1936), afirmava que a Aritmética produzia um interesse quase natural nos alunos. Para ele, o fato da Aritmética exigir empenho da mente para alcançar resultados, por si só já poderia ser considerada como um jogo intelectual:

Muitas crianças gostam da aritmética, como gostam de quebra-cabeças, charadas, adivinhações, do jogo de damas, do xadrez e outros jogos intelectuais, e pelas mesmas razões porque gostam destes. Quase todas as crianças gostam de ter o seu trabalho bem definido, a fim de saberem o que têm de fazer e quando o devem fazer, e experimentam prazer em agir, dominar dificuldades e fazer progresso (THORNDIKE, 1936, p. 25)

Ainda sobre como deveria ser as atividades aplicadas pelo professor para ensinar a Aritmética, Thorndike defendia:

O trabalho se tornará mais interessante para a criança, na medida em que implicar em ação física e variedade, desenvolver-se numa situação de sociabilidade, oferecer uma oportunidade de vitória, um proveito prático, relacionar-se com alguém ou alguma coisa de que goste e, acima de tudo, talvez, se se prestar a consecução de uma finalidade, de um objetivo que, no momento, esteja desempenhando papel importante em sua vida (THORNDIKE, 1936, p. 37).

No manual “Jogos e recreações matemáticas” (1942), produzido pela professora brasileira Irene de Albuquerque encontra-se uma revisão teórica de por que utilizar jogos para ensinar a Aritmética. Situando-se no contexto da Escola Nova, a autora fez referências a diferentes autores da educação e, para tratar do uso de jogos no contexto escolar, fundamentou-se principalmente em Dewey, Claparède e Lourenço Filho. Para ela, o uso de jogos andava em compasso com os princípios da Escola Nova: da relação da escola com a vida, do interesse, da motivação e do ensino ativo. O jogo foi considerado por ela como um dos fundamentos da escola ativa e como processo que poderia ser aplicado dentro de qualquer método e matéria, utilizado como forma de motivação, de fixação e de recreação.

Hoje, em pleno século XXI, as características dos jogos ainda são atributos que os torna ferramentas compatíveis com as metodologias atuais que defendem o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem, o qual constrói seu conhecimento de forma ativa e engajada. Conforme José Moran (2015, p. 18),

Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Fernandes (2020) ao tratar da *gamificação*, considerada uma metodologia ativa que faz uso de jogos analógicos ou tecnológicos, apresenta oito benefícios que essa estratégia de ensino apresenta. A saber:

- a) Ameniza a dor do ensino: o ensino deixa de ser considerado “chato” e passa a ser atraente e contextualizado;
- b) O aluno deixa de ser prisioneiro do conteúdo: para além do conteúdo, o aluno precisa usar de sua criatividade, estratégias e dinamismo para resolver situações-problemas, não dependendo única e basicamente do conteúdo em si;
- c) Representa novos modelos de aprendizagem: os desafios, regras e etapas do jogo levam o aluno a aprender constantemente até dominar o tema por completo;
- d) Acolhe o erro: há a tolerância ao erro, pois ele faz parte do jogo. Assim, mesmo que erre, o aluno persiste e continua tentando;
- e) Dá voz aos participantes: o aluno pode contribuir com suas ideias e conhecimentos e isso ajuda a melhorar o processo, até mesmo deixando lições aprendidas para novos participantes;
- f) Melhora o foco: diante de muitas tarefas, o aluno é instigado a permanecer atento tendo como intuito vencer a competição;
- g) Possibilita medir o desempenho: os resultados podem ser medidos de maneira dinâmica e por isso o aluno tem feedback imediato, que pode vir tanto por parte do professor, como ele mesmo pode identificar (pela sua pontuação, por exemplo) se foi bem ou mal e como pode melhorar. Segundo Fernandes (2020, p. 43), “a técnica otimiza a evolução no aprendizado. Isso porque o aluno enxerga com clareza o que é preciso fazer para atingir seu objetivo”.
- h) Melhora a assimilação entre teoria e prática: isso que permite ao jogador ter maior agilidade e domínio do conhecimento.

O jogo como uma estratégia de ensino eficiente para a aprendizagem matemática é algo inegável e, como visto, há tempos seu uso é defendido.

Apresenta-se a seguir como um jogo foi utilizado para recuperar aprendizagens e engajar os alunos do 9º ano, nas aulas de matemática.

A CRIAÇÃO COLABORATIVA DO JOGO

A diretora da escola, cumprindo com suas tarefas concernentes à gestão pedagógica, realizou com o consentimento do professor de Matemática, a observação de uma aula para o 9º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, em hora-atividade, realizou o *feedback* formativo ao professor e pontuou que a aula dada tinha boa gestão do tempo, que o professor dominava o conteúdo, mas a postura retraída dos estudantes havia lhe preocupado: os alunos estavam aprendendo?

Das conversas e trocas realizadas no espaço escolar, o professor teve a iniciativa de diversificar a metodologia, propondo atividades mais lúdicas que engajassem os estudantes nas aulas. Disso nasceu a proposta de trabalhar com jogos.

O professor realizou uma busca na internet e encontrou um jogo, com expressões algébricas, que se encaixava perfeitamente aos conteúdos que estava trabalhando com os alunos. Comprou e levou para as aulas, mas quando os alunos foram jogar, o nível de dificuldade do jogo estava acima do que eles conseguiam realizar. Neste momento, o professor começou a perceber que embora fossem estudantes concluintes do Ensino Fundamental, faltava-lhes o domínio das operações matemáticas e do cálculo mental. Observou que os estudantes apresentavam grandes dificuldades de formular pensamentos lógicos e abstratos, não conseguindo generalizar situações.

Inicialmente, o professor buscou alternativas de jogos que trabalhasse de maneira desafiadora as operações matemáticas. As opções que encontrou eram incompatíveis com a idade dos alunos, já adolescentes, e com princípios matemáticos que não facilitavam a compreensão e raciocínio matemático. Foi aí que se sentiu impulsionado a criar seu próprio jogo para trabalhar com seus alunos.

A configuração do jogo

O professor decidiu por elaborar o jogo da multiplicação, operação

caracterizada como um conhecimento prévio necessário para efetuar os cálculos que estava ensinando. O jogo elaborado, pela semelhança com o “Uno”, recebeu o nome de “Uno da Multiplicação” e tinha como objetivo retomar e reforçar os procedimentos do cálculo mental que envolve a multiplicação, estimulando os alunos a raciocinarem de forma lógica e eficiente a fim de obterem êxito e serem os vencedores.

O jogo elaborado deve ser jogado em quatro competidores. Inicialmente, cada jogador recebe 7 cartas. O primeiro competidor a jogar é quem está a direita de quem distribuiu as cartas. Este deve jogar uma carta seguindo um dos critérios: seja correspondente a multiplicação cujo resultado está na carta que está sobre a mesa; cor correspondente; carta bloqueio (que bloqueia o próximo a jogar); ou o coringa que dá o direito de escolher qual carta deseja (podendo escolher cor, multiplicação ou resultado). O objetivo é descartar todas as cartas e ganhar o jogo, sendo que o jogador com uma única carta em mãos deve dizer “uno”, avisando os demais competidores que está próximo de vencer.

O professor, pensando nas dificuldades dos alunos, elaborou o mesmo jogo em dois níveis. O primeiro deles, o nível 1, concentra as tabuadas de multiplicação por 1, 2, 3, 5 e 10. Esse nível foi criado devido à percepção das relações existentes entre as tabuadas destes números. A tabuada do 1, por exemplo, tem a relação de dobro com a do 2. O mesmo ocorre com a tabuada do 5 e a do 10.

Já no segundo nível, encontra-se as tabuadas do 4, 6, 7, 8 e 9, também levando em consideração as relações existentes entre as tabuadas destes números. A tabuada do 4 tem relação de proporção com a do 8, assim como a do 6 com a tabuada do 9.

O jogo elaborado trata-se de uma ferramenta que pode (e deve) ser adaptado pelo professor de acordo com a necessidade, desenvolvimento e particularidade de cada turma. Por exemplo, existe a possibilidade, de o professor unir as cartas dos dois níveis das tabuadas referentes ao 3, 6 e 9, visto que estas são proporcionais e se relacionam em diversos aspectos matemáticos como múltiplo, razão e proporção. Pode ainda, reunir os dois níveis e aumentar a quantidade de jogadores.

A elaboração deste jogo, no formato de um jogo bastante popular entre as crianças e adolescentes, o “Uno”, justifica-se pelo fato de ser uma ferramenta simples e funcional, que atrai a atenção dos alunos e instiga a interação e a competição saudável entre eles. Como todo jogo de cartas, há regras a serem seguidas, mas por basear-se num jogo popular, os próprios jogadores podem incluir novas regras a cada nova partida, como a regra do silêncio, de bater todos na mesa diante de determinado

resultado, etc. Isso o torna uma ferramenta ainda mais flexível e instigante.

A percepção dos estudantes a respeito do jogo

Para obter a percepção dos alunos a respeito do jogo, bem como dados para o aperfeiçoamento do mesmo, foi elaborado um questionário com 6 questões abertas para que os alunos respondessem de forma coletiva com a equipe de competidores. Ao todo, treze equipes responderam. Para fim de análise, as equipes foram numeradas de 1 a 13.

A primeira pergunta buscava apreender a percepção dos estudantes sobre o jogo. Quatro equipes descreveram o jogo como “legal” (4, 7, 9 e 11); três equipes como “muito bom” (6, 3, 2); três equipes como “difícil” (1, 12), sendo que uma descreveu como “Difícil, mas legal” (8); duas equipes como “interessante” (10, 5); uma equipe como “divertido e interativo” (13).

Interessante que os grupos tiveram argumentos parecidos para justificarem suas respostas como sendo difícil ou legal. Duas equipes definiram o jogo como sendo difícil por não se lembrarem da tabuada (1) e pelo fato de ter a multiplicação e isso fazer as pessoas pensarem mais (12). Já duas equipes que definiram o jogo como legal, complementaram suas respostas afirmando ser um jogo “bom para o raciocínio” (11) e “ótimo para a memorização e aprendizado” (4). Observa-se nesse sentido que aquilo que é motivação e instiga o jogo, como por exemplo, o raciocínio lógico, pode também simbolizar uma dificuldade e ter efeito contrário do esperado.

A segunda pergunta se referia a como os estudantes havia se sentido ao jogar aquele jogo. Como se trata de uma operação básica, aprendida nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o jogo de multiplicação poderia estar em um nível muito aquém dos alunos de 9º ano. Então a resposta em si, demonstra entre outras coisas, o domínio do conteúdo pelos estudantes, se se trata de algo desafiador e que causa motivação ao jogar.

Dos sentimentos ruins que o jogo causou nos alunos, destacam-se quatro equipes que utilizaram a palavra “burro” (ou seja, ignorante) para definir como se sentiram (1, 2, 5 e 7). Uma equipe disse se sentir “estressada e melhor” (8), não sendo possível inferir o que isso significa. A equipe 12 descreveu: “Todos se sentiram incapazes no começo, mas logo nos acostumamos com o jogo”. E a equipe 10 descreveu que se sentiu confusa, “pois não decoramos a tabuada”.

Dos sentimentos bons que foram despertados, a equipe 3 descreveu se sentir “muito feliz”; a equipe 4 bem, por ter gostado do jogo; a equipe 9 afirmou se sentir “tranquila”. A equipe 6 descreveu: “Feliz, não é sempre que ficamos estudando a tabuada e com o jogo agora podemos nos divertir e exercitar a tabuada”. A equipe 11 afirmou: “A gente se sentiu desafiadas, mas depois fomos pegando o jeito”.

A resposta mais interessante quanto aos sentimentos despertados pelo jogo foi da equipe 13 que descreveu ter sentido: “Raiva, pressão e felicidade por ganhar”. Essa resposta exprime os diferentes momentos de um jogo e mostra o quanto ele altera, de modo positivo, os sentimentos das pessoas.

A terceira pergunta feita às equipes era se o jogo tinha contribuído para a aprendizagem dos alunos e de que forma. As equipes foram unânimes em afirmar que o jogo contribuiu para a aprendizagem. Com relação à forma, as equipes mencionaram ser pela memorização (4), treino (8), lembrança (1,13), ensino (2) e aquisição de conhecimento (6) da tabuada. Quatro equipes relacionaram o jogo a uma forma de decorar a tabuada:

“Com as cartas decoramos algumas multiplicações” (10)

“Por ser um jogo, isso faz com que todos decorem a tabuada” (12)

“Ajudou a decorar a tabuada” (5)

“[O jogo] influencia a gente a decorar a tabuada” (7)

Duas equipes deram respostas diferentes das demais, dando ênfase no aperfeiçoamento que o jogo permitiu. A equipe 11 descreveu que o jogo ajudou a evoluir na tabuada e no raciocínio. Já a equipe 3 relatou que melhorou tanto o desempenho quanto o trabalho em equipe.

Foi perguntado ainda para os estudantes no que o jogo poderia ser melhorado. Seis equipes (1, 2, 4, 9, 10 e 12) acreditam que o jogo está bom e não necessita mudar. A equipe 8 não compreendeu a pergunta. Três equipes (3, 6 e 12) fizeram sugestões em relação ao material das cartas: melhorar a qualidade da impressão e serem cartas plastificadas para maior durabilidade. Quatro equipes sugeriram mudanças ou inclusão de cartas: a equipe 11 sugeriu incluir mais cartas de ação; a equipe 7 sugeriu substituir duas cartas de coringa por duas cartas de bloqueio e incluir uma carta de voltar (inverter o jogo); a equipe 13 sugeriu ter cartas de comprar mais duas e quatro cartas. A equipe 5 também sugeriu substituir duas cartas de coringa por duas cartas de bloqueio, acrescentando a observação de que o coringa deveria ser o desenho que o professor utiliza como símbolo do seu canal do Youtube, “Coringa da

Matemática”. A equipe 4 sugeriu: “Poderia vir com um manual com regras e formas de jogar”.

A seguir foi indagado se o jogo poderia ser adaptado a outros conteúdos. Quatro equipes (2, 5, 10 e 11) afirmaram que não. As demais equipes afirmaram que sim e a grande maioria sugeriu o uso em outras disciplinas como em Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Inglesa. Apenas a equipe 1 sugeriu adaptações dentro dos conteúdos da própria Matemática, citando a fatoração e os polinômios.

Foi deixado um espaço para comentários, caso os estudantes quisessem sugerir ou pontuar algo sobre o jogo. Os comentários foram:

“Achamos super legal o professor ter essa ideia, pois nos divertimos e aprendemos ao mesmo tempo” (7)

“Muito bom. Dá para se divertir, jogar e estudar ao mesmo tempo” (6)

“Nosso grupo amou o jogo” (8)

“Jogo super legal e difícil, um jeito melhor de aprender” (13)

No geral, a avaliação dos alunos em relação ao jogo foi boa e mostra um caminho de sucesso a ser trilhado. A partir das respostas foi possível observar a defasagem que os estudantes apresentaram em relação à tabuada. Em alguns casos, a defasagem do conteúdo tornou o jogo difícil, fazendo com que os estudantes se sentissem ignorantes.

As respostas dos estudantes mostraram que o jogo serviu para a retomada de um conhecimento prévio (a multiplicação), permitindo recordar, aprofundar e até mesmo estudar a tabuada. Neste sentido, o jogo criado pode ser utilizado com diferentes finalidades pedagógicas. Como os próprios estudantes pontuaram, ele pode servir tanto como uma ferramenta de retomada de conteúdo, como de fixação ou de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao problema inicialmente levantado, esta pesquisa-ação mostra que o jogo é uma ferramenta de ensino potente que engaja os estudantes e favorece a aprendizagem matemática. A fundamentação teórica mostrou que o uso de jogos não é algo recente no ensino da matemática, mas nem por isso deixa de estar em consonância com as atuais tendências que valorizam o protagonismo discente na

construção do conhecimento.

A experiência da elaboração e aplicação de um jogo matemático para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Estadual do Paraná, bem como os dados coletados junto aos estudantes, permitem três considerações.

A primeira, que o jogo é uma ferramenta interativa e um recurso pedagógico eficaz no processo de ensino e aprendizagem, pois ele dialoga com o perfil infanto-juvenil dos estudantes, instigando a participação, a interação e a aprendizagem. O jogo induz o estudante a construir raciocínios lógicos com a finalidade de vencer a partida, ou seja, desafia e motiva.

Segundo, a pesquisa permite compreender que a construção coletiva, em que se abre espaço para o feedback dos estudantes em relação a ferramenta utilizada, como ocorreu nesta experiência, aponta possibilidades de melhorias que o professor não consegue dimensionar apenas pelo seu ponto de vista. Isso mostra o quanto a prática pedagógica tende a ganhar quando se estabelece em uma relação de troca entre professor e alunos.

Ao possibilitar a participação dos estudantes, permitindo-os a avaliar a ferramenta de ensino e seu próprio desenvolvimento, o ensino deixa de ser bancário, centrado no professor, e passa a contar com o protagonismo discente. Assim como o aluno está aprendendo com o professor, o professor também pode (e deve) aprender com seus alunos. Uma prática de ensino que não ouve seus principais interessados, os alunos, fica fadada à reprodução, descontextualizada e entediante.

Por fim, esta pesquisa evidencia também a importância da parceria entre equipe gestora e professores. A observação de sala de aula e o *feedback* formativo foram os propulsores de reflexão e replanejamento da prática pedagógica. O trabalho colaborativo é o caminho para a formação em serviço e o aperfeiçoamento constante da prática de ensino, isso reflete na aprendizagem e engajamento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. 8.^a edição. São Paulo: Companhia editora nacional, 1935. V. 15. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116427?show=full>> Acesso em: 03 jun 2023.

ALBUQUERQUE, I. **Jogos e recreações matemáticas**. Rio de Janeiro: Getúlio Costa, 1942.

BACKHEUSER, E. **A aritmética na "Escola Nova"**. Livraria Católica: Rio de Janeiro, 1933. Disponível em <
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134889>> Acesso em: 10 jun. 2023.

FELISBERTO, L. G. S. **A pedagogia da Escola Nova e a concepção de concreto** : o ensino dos saberes elementares matemáticos no Paraná (1920-1960). 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

FERNANDES, J. C. Gamificação. In: ALCANTARA, E. F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas . Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf . Acesso em: 05 jul 2023.

THORNDIKE, E. L. **A nova metodologia da Aritmética**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134890?show=full>> Acesso em: 03 jun 2023.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação E Pesquisa, 31(3), 2005 443–466. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/#>. Acesso em: 05 jul 2023.



Capítulo 5
SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:
ATRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIAS E PERFIL
PEDAGÓGICO

José Elias do Nascimento
Camila Gabryella Souza da Silva
Luanna Bezerra de Freitas
Francisca Camila Bevenuto

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: ATRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIAS E PERFIL PEDAGÓGICO

José Elias do Nascimento

*Licenciado em Filosofia (UFC); graduando em Serviço Social (UFRN); Mestrando em Serviço Social (UFRN), pesquisa sobre a Política de Assistência Estudantil.
elias.nascimento.081@ufrn.edu.br*

Camila Gabryella Souza da Silva

*Graduanda em Serviço Social (UFRN), pesquisa sobre população em situação de rua e habitação.
gabryellacamila@gmail.com*

Luanna Bezerra de Freitas

*Graduanda em Serviço Social (UFRN), pesquisa sobre direitos humanos nos presídios, saúde feminina e assistência social.
luannabezerra51@gmail.com*

Francisca Camila Bevenuto

*Graduanda em Serviço Social (UFRN); técnica em informática (IFRN), pesquisa sobre Pobreza menstrual no Brasil e as lutas femininas pela saúde através da assistência social.
camila.bevenuto.703@ufrn.edu.br*

RESUMO

O acesso à educação tem sido uma luta histórica no Brasil, respaldada pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. O presente trabalho discute a importância do acesso à educação em sua perspectiva histórica, analisando as contradições existentes na sociedade em relação ao acesso à educação pela classe trabalhadora, destacando o movimento de redemocratização brasileira e suas conquistas. Discute-se também a dualidade na concepção de acesso à educação, entre um modelo tecnicista e outro científico, privilegiando a classe burguesa. O texto aborda também as políticas educacionais implementadas durante os governos petistas e

os desafios enfrentados pela educação superior diante do neoliberalismo e dos cortes orçamentários enfrentados no governo Temer e Bolsonaro. Além disso, explora-se a inserção do Serviço Social na educação, suas competências e atribuições, destacando a importância do perfil pedagógico da prática profissional dos Assistentes Sociais. Por fim, são apresentadas considerações sobre o papel do Serviço Social na promoção da equidade e inclusão social no contexto educacional brasileiro, ressaltando a importância de uma atuação proativa e engajada dos Assistentes Sociais na educação, buscando promover o acesso universal à educação e o pleno desenvolvimento dos educandos, mesmo diante dos desafios impostos pelo contexto neoliberal e pelos cortes orçamentários na área educacional.

Palavras-chave: Educação. Serviço Social. Neoliberalismo. Inclusão social.

ABSTRACT

Access to education has been a historic struggle in Brazil, supported by the 1988 Constitution and the Child and Adolescent Statute. This work discusses the importance of access to education in its historical perspective, analyzing the contradictions that exist in society in relation to access to education by the working class, highlighting the Brazilian redemocratization movement and its achievements. The duality in the conception of access to education is also discussed, between a technical model and a scientific model, privileging the bourgeois class. The text also addresses the educational policies implemented during the PT governments and the challenges faced by higher education in the face of neoliberalism and the budget cuts faced by the Temer and Bolsonaro governments. Furthermore, the insertion of Social Work in education, its competencies and responsibilities is explored, highlighting the importance of the pedagogical profile of the professional practice of Social Workers. Finally, considerations are presented on the role of Social Work in promoting equity and social inclusion in the Brazilian educational context, highlighting the importance of proactive and engaged action by Social Workers in education, seeking to promote universal access to education and full development of students, even in the face of the challenges imposed by the neoliberal context and budget cuts in the educational area.

Keywords: Education. Social Work. Neoliberalism. Social inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação constituiu-se ao longo da história, nas diversas civilizações e culturas, como um meio de transmissão de conhecimentos e da identidade cultural dos povos, estando intimamente vinculada ao destino do trabalho (Mészáros, 2008, p.15).

Sob a égide do capitalismo a educação torna-se cada vez mais um instrumento para o controle das massas e capacitação para reprodução da força de trabalho, tornando a classe trabalhadora funcional às necessidades do capital (Iamamoto; Carvalho, 2006, p. 129).

Pensar uma educação democrática deve ressoar para a categoria profissional das (os) Assistentes Sociais como uma oportunidade de materializar a sua práxis pedagógica, por meio de uma prática profissional embasada em uma pedagogia da emancipação humana.

O anseio de tornar efetiva essa emancipação humana por meio de uma prática pedagógica de maneira interventiva, sobretudo no campo educacional, esbarra-se nos limites que o capitalismo impõe sobre a classe trabalhadora. Diante disso, postula-se que o acesso amplo e democrático à educação é fruto e processo de uma luta histórica e de conquistas em meio às contradições do desenvolvimento social no âmbito da sociedade capitalista.

O desvelar da história manifesta os aliados e opositores desse ideal de emancipação humana. A própria história do surgimento e desenvolvimento do Serviço Social apresenta os movimentos realizados por essa categoria tanto no favorecimento da classe trabalhadora quanto em detrimento dela. Esse juízo valer-se-á da observação do perfil pedagógico adotado em cada momento da história, como nos recorda Abreu (2011).

A materialização do projeto ético-político profissional do Serviço Social manifesta-se a partir da adesão de uma prática profissional pautada na luta pela liberdade e pela emancipação humana. Todavia, é sabido que essa consciência é fruto do desenvolvimento da profissão do final da década de 1970 para a década de 1980, onde a categoria profissional aproxima-se da teoria marxista e de seu materialismo histórico dialético, favorecendo assim, um maior comprometimento pelas lutas da classe trabalhadora.

É a partir desse movimento de conscientização da identidade da (o) assistente social como membro da classe trabalhadora, que é possível pensar uma prática verdadeiramente comprometida com uma educação democrática.

ACESSO À EDUCAÇÃO: UMA LUTA HISTÓRICA

Tendo em conta as disposições emanadas pela Constituição Federal de 1988, em seus art. 205 a 214, bem como em seu art. 227, que dispõe sobre os deveres da família, da sociedade e do Estado quanto à garantia do acesso de crianças e adolescentes à educação (BRASIL, 1988) e respaldados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu Capítulo IV, que dispõe sobre esse direito, entendido como direito de igualdade de acesso e condições a permanência na escola (BRASIL, 1990), convém refletir acerca das contradições existentes em nossa sociedade no que diz respeito ao acesso da classe trabalhadora aos bens e serviços formalmente predispostos na legislação.

O movimento de redemocratização brasileira conseguiu postular na carta magna da República Federativa do Brasil, em 1988, a educação como um direito universal. Contudo, apreendemos a partir da leitura dos Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (CFESS, 2012, p.20) que a educação, como elemento constitutivo da reprodução social, tende a reproduzir por meio da instrução e da compreensão técnica dos modos de produção, a famigerada contradição dos modos de vida daqueles que detêm os meios de produção e daqueles que são explorados em sua força de trabalho. Ademais, de forma contraditória, a educação superior, e o ensino técnico e tecnológico não são constitutivos do caráter universal, tendo seu acesso regulado segundo a capacidade de cada indivíduo (BRASIL, 1988, art. 208, V).

Assim, a ampliação do acesso à educação é um forte elemento fruto da conquista de lutas históricas por parte dos trabalhadores em oposição à concepção capitalista que vê nela a oportunidade de salvaguardar a obtenção abusiva do lucro (Lima, 2019). Diante dessa dual concepção, evidencia-se o movimento que a classe burguesa realiza para promover o acesso à educação. Todavia, tal movimento não constitui-se como uma revolução da burguesia, mas um investimento em sua classe.

A partir deste cenário, surge na sociedade dois modelos educacionais: um modelo baseado no tecnicismo e que será posto a serviço do capital, amplamente observado nos períodos da industrialização do Brasil e na implementação do Sistema “S” (1940); e um modelo científico que privilegia o saber e a criticidade, reservado, prioritariamente, à classe burguesa que pode pagar altos custos pela facilitação a esse acesso.

O modelo tecnicista, que desde a década de 1990 estava implementando uma reforma em âmbito federal (Oliveira, 2003), configurou-se, a partir dos governos desenvolvimentistas dos petistas Lula e Dilma (2003-2016), numa proposta de reforma educacional inclusiva que propiciou um largo acesso ao ensino técnico e tecnológico nos Institutos Federais e, à educação superior, por meio da política de cotas raciais e sociais, a facilitação do financiamento estudantil em Instituições de Ensino Superior privadas, e até mesmo um maior acesso às instituições públicas. As visíveis alterações no contexto educacional do país foram muito positivas. Todavia, é necessário alertar para o movimento de fortalecimento do capital que subjetivou a dinâmica do projeto educacional e fez da educação um ávido instrumento de acumulação de riquezas, sem preocupar-se com a precarização do ensino.

A este despeito, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em conjunto com os Conselhos regionais (CRESS), com a ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão em Serviço Social) e a ENESSO (Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social), realizou campanhas em defesa da educação pública, laica e de qualidade, com denúncias ao processo de precarização do ensino, inclusive na área do Serviço Social. Tal discussão e acúmulo sobre o assunto materializou-se em fóruns, debates, teses, dissertações e, sobretudo, na campanha “Educação não é fast-food!” (CFESS, 2011).

Tal precarização do ensino toca as dimensões próprias da vida universitária que tem como modelo o triplo viés de ensino-pesquisa-extensão, com rebatimentos na função social das instituições de ensino, que, especificamente no caso das Instituições Federais de Ensino, visam à formação de indivíduos aptos ao exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos.

Essa dinâmica própria da vida universitária, por tudo que promove a articulação deste tripé, não é experienciada pela maioria daqueles que acessam o ensino superior em instituições privadas, por meio do ProUni, por exemplo, que na maioria, devem dividir o tempo entre estudo e trabalho para a própria manutenção de sua permanência na vida acadêmica. Nesse viés, nota-se a multiplicação de cursos técnicos e diversas propostas de rápida inserção no mercado de trabalho.

A ofensiva ultraconservadora (Lima, 2019) manifesta-se em um projeto de continuidade da concessão de benesses ao sistema privado de ensino e no desfavorecimento do ensino público. A reforma tributária dos últimos anos fez decair ainda mais os investimentos em educação, saúde, seguridade social e demais

demandas garantidas à sociedade através da Constituição Federal de 1988, sobretudo durante o governo Temer (PMDB: 2016-2018), com a PEC 241/2016 e 55/2016 que limitam o teto de gastos com a seguridade social por vinte exercícios financeiros, o que do ponto de vista do retrocesso das garantias de direitos constitucionais, serviu de base para o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), no que diz respeito aos desmontes que a Educação Superior enfrentou em sua gestão. Vale ainda ressaltar a onda de autoritarismo que configurou as intervenções federais no âmbito das Universidades e a forte taxação que esses ambientes receberam como espaços de proliferação de ideologias comunistas e contrárias às ideias fundamentalistas da extrema direita.

Pensar a educação em um contexto de neoliberalismo e de contrarreforma do estado constitui-se um desafio, pois se de um lado encontramos a postulação de um direito universal que é posto como capacitação da força de trabalho para a manutenção do Estado burguês e de sua perspectiva mercadológica, essa mesma perspectiva de mercado usa a educação como forma de enriquecimento do capital em detrimento de uma formação de qualidade e que seja capaz de expressar uma proposta de emancipação humana aos sujeitos envolvidos nesse processo.

Entretanto, nesta dinâmica contraditória, não podemos negar as possibilidades de ocupar espaços para consolidar uma concepção de educação emancipatória, e a ampliação de cursos técnicos tiveram seu potencial em contribuir com esse percurso. Bem como a interiorização das IES (Instituições de Ensino Superior) entre os anos de 2003 e 2014 são um dos fatores que contribuíram para a superação das desigualdades regionais (Góes; Karpowicz, 2017 apud Souza, 2022).

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS

A inserção do Serviço Social na educação não constitui-se um novo campo de trabalho, tendo em vista que desde o início da profissão a classe dominante sempre requereu o trabalho desses profissionais (Iamamoto; Carvalho, 2006, p. 129) seja nas escolas, seja junto às empresas, para atuar na adequação desses sujeitos, a fim de que houvesse uma força de trabalho bem preparada, moral e tecnicamente, como também, adequada às finalidades da indústria. Ainda assim, com o surgimento da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que institui os serviços de psicologia e serviço social na rede pública de educação básica, surge a necessidade de refletir-se o quanto

o serviço social, com a sua concepção de educação emancipatória, poderá contribuir para a transformação da sociedade frente aos desafios do tempo presente.

Pensar a inserção das (os) Assistentes Sociais na área da educação faz-nos refletir através das disposições do Art. 4º, da lei de regulamentação da profissão (Lei 8.662/1993), a respeito das realidades que constituem as competências do Assistente Social:

- I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;
- II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

A potencialidade a qual os Assistentes Sociais estão investidos devido a sua formação profissional, de planejar, executar e avaliar a implementação de políticas sociais, coaduna-se com as necessidades que surgem em âmbito educacional, emanadas a partir da urgência do enfrentamento das expressões da questão social que incidem sobre os educandos e os seus familiares, que apresentam-se, muitas vezes, como usuários das políticas sociais. Dessa forma, percebemos que a universalidade dessa competência profissional, que espraia-se nos diversos espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social, alcança aqui uma determinação específica, pois os usuários da política social são sujeitos em formação e a consciência dessa condição, por parte dos profissionais, deve exigir um maior comprometimento, tendo em vista que o processo educativo pode constituir-se um caminho de superação das contradições imbricadas na educação no âmbito da sociedade neoliberal e alcance da emancipação humana como teleologia.

A dimensão da orientação social preconizada nos incisos III e V constitui-se como um mote para a apreensão da atuação do Assistente Social em seu perfil pedagógico, tendo em vista que essa orientação vislumbra o encaminhamento para o acesso aos direitos por parte dos usuários.

O acesso aos recursos e direitos por parte dos educandos nas diversas instâncias da educação, seja na educação básica e/ou superior, confronta-se com os limites da seletividade e da focalização, instituídos pela limitação orçamentária frente aos exponenciais números de usuários que recorrem aos programas de assistência estudantil. Diante dessa realidade apreende-se a necessidade da realização de estudos socioeconômicos como competência profissional.

XI – Realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefício e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades (BRASIL, 1993, p.13).

Todavia, essa dimensão da realização de estudos socioeconômicos posta como competência profissional dos Assistentes Sociais, deveria, segundo Belo (2019) constituir-se também como atribuição privativa, posto que a análise documental por si só não revela as contradições e necessidades vivenciadas pelos educandos em seu processo formativo nos moldes da educação em tempos da ofensiva do capital (Lima, 2019).

Essa dimensão investigativa e, ao mesmo tempo, valorativa das condições socioeconômicas dos usuários das políticas estudantis refere-se primeiramente aos discentes das instituições da rede privada e/ou filantrópicas, que têm acesso às cotas destinadas a alunos bolsistas. Contudo, é possível observar ainda a inserção desses profissionais atuando junto às famílias e aos demais profissionais do âmbito escolar, como pedagogos e psicólogos, de modo, a oferecer subsídios e instrumentos que reforcem o interesse coletivo de toda a comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Santos, 2012, p.16).

A diversidade de atribuições possibilitadas ao Serviço Social, sobretudo na educação básica, está elencada no Manual “Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019” (CFP, 2022). Dentre elas destacamos como possibilidades a contribuição: ao acesso ao direito à educação; a garantia da qualidade dos serviços por parte dos educandos; ao fortalecimento das relações entre a comunidade educativa e a família; e a inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Ainda que a discussão acerca da inserção de Assistentes Sociais nas escolas da rede pública tenha espalhando-se a partir do ano 2000 com a publicação do Projeto de Lei 3.688/2000 e, em 2019, com a publicação da Lei 13.935/2019, o debate não é novo e nota-se a relevância dessa discussão a partir da complexificação das relações sociais no âmbito escolar e familiar e o quanto isso impacta no processo ensino-aprendizagem.

A Lei 13.935/2019 insere os psicólogos e os Assistentes Sociais como profissionais da educação e reconhece a sua atuação profissional junto às equipes multiprofissionais no atendimento aos educandos no âmbito da educação básica. Esse reconhecimento gera a possibilidade de uma intervenção mais ampla desses

profissionais em todo o território nacional nas instituições de ensino, através de uma inserção amparada por vínculos efetivos e outorgada pelo aparato legal. Reconhecendo tais profissionais como sujeitos no âmbito do orçamento destinado à educação, como vemos no art. 26, da Lei 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (Fundeb). Todavia, as diversas forças que disputam o orçamento como em uma guerra (Conti, 2021) incidiram sobre as lutas desses profissionais, como evidencia-se a partir da Lei 14.276/2021, que reedita a Lei 14.113/2020, retirando Assistentes Sociais e Psicólogos dos 70% (setenta por cento) dos recursos destinados aos profissionais da educação básica e os coloca na alíquota de 30% (trinta por cento), destinada à prestação de serviços (CFESS, 2023).

Viabilizar o acesso aos direitos dos estudantes constitui uma máxima da atuação da (do) Assistente Social na educação e encontra respaldo na LDB (1996):

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.100).

Para os profissionais do Serviço Social, promover ações que viabilizam o ingresso, a permanência e o bom êxito dos estudantes dentro das instituições de ensino, é bem mais que viabilizar a concessão de bolsas e auxílios financeiros, é enfrentar as diversas expressões da questão social que estão refletidas no ambiente escolar, tais como: violência, racismo, diferenças de classe, machismo, lgbtfobia, conservadorismo e multiplicidade de itinerários formativos (Duarte, 2019).

Na sociedade capitalista as relações de trabalho são sempre permeadas pela “*questão social*”, no que configura as relações de exploração da força de trabalho daqueles que não são os detentores dos meios de produção, ainda que essa relação não seja necessariamente nova, ela particulariza-se no desenvolvimento das relações de trabalho no âmbito do capitalismo (Netto, 2001, p. 46). A inserção do Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho, a partir de uma especialização, fruto de uma formação acadêmica, e a venda de sua força de trabalho e submissão a uma condição de assalariamento, caracterizam a atuação dos Assistentes Sociais e postulam a sua condição de relativa autonomia nos espaços sócio-ocupacionais (Raichelis, 2011).

Dadas as condições de inserção no âmbito do trabalho, convém refletirmos sobre a correlação de forças atuantes nos espaços sócio-ocupacionais. A teoria

marxiana, sobretudo na contemporaneidade, ao analisar as relações de trabalho, postulam que correlação de forças se refere às relações de poder entre diferentes classes sociais em uma sociedade. De acordo com essa teoria, as classes sociais dominantes têm mais poder e influência do que as classes sociais subalternas, e essa relação desigual de poder afeta todos os aspectos da vida social, incluindo o trabalho do serviço social, uma vez que as políticas públicas e as práticas profissionais são dirigidas pelo poder e pela influência das classes sociais dominantes. Por isso, é fundamental que os assistentes sociais estejam conscientes dessa relação desigual de poder e atuem de forma crítica e comprometida com a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades para todos. Nesse sentido, a teoria de Rachel Raichelis é importante por enfatizar a necessidade de um posicionamento político e ideológico por parte dos assistentes sociais e pela defesa da ação coletiva e da mobilização social como formas de promover mudanças significativas na sociedade (Raichelis, 2011).

Observamos que nessa correlação de forças um aspecto importante a ser observado é a dimensão investigativa das Assistentes Sociais dentro do ambiente acadêmico e escolar. Essa dimensão investigativa deve incidir primeiramente sobre o corpo docente, tendo em vista que esses passam maior tempo com os alunos e essa relação expressa diversas determinações sociais, mediatizadas no processo de ensino-aprendizagem (Angelo, 2019).

Através das diversas áreas nas quais as (os) Assistentes Sociais inserem-se no contexto acadêmico/escolar, bem como nas reuniões e fóruns com os docentes, é possível apreender as compreensões dos docentes acerca das demandas dos alunos, materializadas na insuficiência do processo ensino-aprendizagem e que reverberam em culpabilização, meritocracia e desconhecimento das determinações sociais e familiares que implicam nos processos de permanência e êxito desses discentes na vida acadêmica.

Um grande investimento do Serviço Social na área educacional é fazer emergir, a partir da prática cotidiana, a conscientização de suas atribuições e competências profissionais. Tal realidade é capaz de mitigar e, possivelmente, eximi-los de requisições indevidas quanto ao exercício profissional.

ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: PERFIL PEDAGÓGICO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

As diversas transformações ocorridas ao longo dos séculos no trabalho, como categoria ontológica que permite a reprodução social dos indivíduos, alcança o seu máximo expoente com as transformações ocorridas na revolução industrial e urbanização da sociedade. Em meio a essas transformações adensa-se em número e intensidade as expressões da “questão social”, exigindo da classe dominante uma ação iminente para conter a força da classe trabalhadora que reivindicava seus direitos. Em meio a efervescência dos ânimos nesse contexto histórico, da passagem do século XIX para o início do século XX, surge o Serviço Social como profissão reconhecida na divisão social do trabalho.

O Serviço Social se gesta e se desenvolve como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana, processos esses aqui apreendidos sob o ângulo das novas classes sociais emergentes – a constituição e expansão do proletariado e da burguesia industrial – e das modificações verificadas na composição dos grupos e frações de classes que compartilham o poder de Estado em conjunturas específicas. É nesse contexto, em que se afirma a hegemonia do capital industrial e financeiro, que emerge sob novas formas a chamada “questão social”, a qual se torna a base de justificação desse tipo de profissional especializado (Iamamoto, 2003, p.77).

A partir das reflexões de Iamamoto e Carvalho (2006, p.129) compreendemos que a prática profissional dos Assistentes Sociais sempre teve um perfil pedagógico. Através de Abreu (2011) conseguimos vislumbrar o delineamento dos perfis pedagógicos da prática profissional das (os) Assistentes Sociais em toda a trajetória histórica do Serviço Social no Brasil. A autora apresenta-nos três perfis pedagógicos dessa prática profissional, a saber: a pedagogia da ajuda, a pedagogia da participação e a pedagogia emancipatória.

Cada perfil é fruto de um contexto histórico da formação teórico-metodológica e prático-operativa da categoria profissional. Todavia, é possível identificar por parte de diversos profissionais ao longo da história adesões a uns e outros perfis, a depender dos direcionamentos do contratante dos serviços dessa categoria profissional, majoritariamente, o Estado; e da compreensão e do comprometimento dos profissionais com a transformação do estado de coisas engendrado pelo

capitalismo que incide sobre todos os trabalhadores, classe da qual a (o) Assistente Social faz parte.

A Assistência Social enquanto mecanismo de manutenção da reprodução social da força de trabalho teve ao longo da história os seus modelos de execução, ora mediada pela filantropia eclesiástica ora como benemerência das classes abastadas. No emergir do capitalismo aos moldes taylorista/fordista, essa intervenção junto a classe trabalhadora reivindicou uma racionalização e reorganização com bases técnico-científicas para o enfrentamento da “questão social” (Abreu, 2011, p. 84) reverberando em uma institucionalização da prática e instauração de uma categoria profissional denominada Assistentes Sociais.

De acordo com Abreu (2011) a prática profissional das Assistentes Sociais no início do século XX para atender aos ideais do desenvolvimento econômico aos moldes taylorista/fordista atuou de forma funcionalista, de modo que, o desenvolvimento da “ajuda” psicossocial tornava os indivíduos funcionais às necessidades do desenvolvimento capitalista.

O desenvolvimento do processo de “ajuda” psicossocial individualizada no Serviço Social parte do ponto de vista de que a questão social – reduzida às suas manifestações na esfera individual – constitui-se um *problema moral*. Esta noção justifica uma intervenção via assistência social individualizada de cunho moralizador direcionada para a *reforma moral* e a *reintegração social*. (Abreu, 2011, p. 85. *Grifos da autora*)

O marco histórico da perspectiva da pedagogia da participação no Serviço Social atinge o seu ponto culminante, segundo Abreu (2011, p. 106), com a perspectiva da modernização conservadora nas décadas de 1950 e 1960. A anterior pedagogia da “ajuda” psicossocial que incidia sobre os indivíduos a fim de torná-los funcionais ao sistema, agora age sobre os grupos e comunidades a fim de alcançar coesão e adesão a nova proposta organizativa da sistematização do trabalho.

Tal redimensionamento repercute na prática do assistente social, impulsionando alterações no perfil pedagógico, a partir de um rearranjo da função educativa deste profissional, plasmada pelos três vetores anteriormente assinalados, isto é, pelas: *psicologização das relações sociais; manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais via estratégias de assistência social; e, combinação entre processos persuasivos e coercitivos para a obtenção da adesão e do consentimento ao “novo” ordenamento econômico e social sob o domínio do capital*. (Abreu, 2011, p. 107. *Grifos da autora*)

O final da década de 1970 e inícios da década de 1980 demarcaram uma nova constituição dos pressupostos teóricos-metodológicos e técnicos-operativos da profissão de assistentes sociais, fruto de uma época marcada pela abertura democrática da sociedade brasileira e pela aproximação da categoria profissional com a teoria marxista. Tal reviravolta pressupõe, segundo Abreu (2011, p. 150) um redimensionamento da prática profissional, baseado no comprometimento com as classes subalternas e com determinações sobre a função pedagógica do assistente social, que a partir da constituição de seu projeto ético-político profissional direciona-se para a assunção de uma prática profissional balizada pelo perfil pedagógico da emancipação.

Um dos aspectos-chave abordados por Abreu (2011) é a necessidade de os assistentes sociais adotarem uma postura crítica e reflexiva em sua prática profissional. Isso envolve questionar as estruturas de poder presentes no ambiente educacional e buscar formas de empoderar os alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social. Essa abordagem pedagógica emancipatória requer uma compreensão profunda das expressões da “questão social” que afetam a vida dos estudantes, bem como das políticas educacionais e sociais que moldam o contexto em que estão inseridos.

Além disso, é também destacada a importância de os assistentes sociais atuarem de forma colaborativa, trabalhando em conjunto com outros profissionais da educação para identificar e abordar as necessidades dos alunos de maneira integrada. Isso envolve estabelecer parcerias com professores, psicólogos, gestores escolares e comunidade local para desenvolver programas e intervenções que promovam o sucesso acadêmico e o bem-estar dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço Social na Educação desempenha um papel fundamental na promoção da equidade e inclusão social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. As competências e atribuições do Assistente Social, conforme estabelecido pela legislação brasileira e as reflexões teóricas de estudiosos como Marina Maciel Abreu e Marilda Lamamoto, evidenciam a importância do trabalho interdisciplinar, político e comprometido com os princípios éticos da profissão. Diante dos desafios enfrentados no contexto educacional, é fundamental

que os assistentes sociais atuem de forma proativa e engajada, buscando promover o acesso universal à educação e o pleno desenvolvimento dos educandos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional/ Marina Maciel Abreu. - 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, 05 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 de abril de 2024.

_____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 11 de abril de 2024.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>>. Acesso em: 11 de abril de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935** - versão 2021. 2. ed. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2022. E-book. (55 p.). ISBN 978-65-89369-27-1. Disponível em: https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/wpcontent/uploads/sites/32/2022/11/manual_lei_13935-final-web-1.pdf. Acesso em: 6 maio.2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional de Assistente Social**. (1993). Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 11 de abril de 2024.

_____. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, 2012. Disponível em:<http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESSSUBSIDIOS-AS EDUCACAO.pdf>.>> Acesso em: 11 de abril de 2024.

_____. **Diálogos do Cotidiano - assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional** - Caderno 4. Brasília, DF: CFESS, 2023. E-book. (106 p.). ISBN 978-65-86322-12-5. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf>. Acesso em: 6 maio. 2024.

CONTI, J. M. **Orçamento em guerra: o processo orçamentário e a disputa pelo Poder**. Disponível em: <<https://www.jota.info/opiniao-e-analise/colunas/coluna-fiscal/orcamento-em-guerra-o-processo-orcamentario-e-a-disputa-pelo-poder-26082021>>. Acesso em: 26 maio. 2024.

DUARTE, Amanda M. S. ; et al (org). **Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2019.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**/ Marilda Villela Iamamoto, Raul de Carvalho. - 19. ed - São Paulo: Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2006.

LIMA, Kátia. **Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital**. In: **Universidade e Sociedade**-Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Brasília: ANDES, 2019.

NETTO, José Paulo. **Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”**. Temporalis/ABEPSS: Brasília. Ano 2, nº 3, p. 41-49, jan-jun, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. **A Reforma do Ensino Técnico Federal no Brasil**. Contexto e Educação - Editora UNIJUÍ - Ano 18 - nº 70 - Jul./ Dez - 2003 - p. 93-116.

SOUZA, Ronie Cleber de. **A expansão e a Interiorização do Ensino Superior no Brasil e o Desenvolvimento Regional: O Caso de Pau dos Ferros- RN**. In: **Universidade e Território: Ensino Superior e Desenvolvimento Regional no Brasil do Século XXI**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Brasília. 2022.



Capítulo 6
MULHERES E ARTE CONTEMPORÂNEA:
CONTRIBUIÇÕES PARA UM PENSAMENTO
INTERSECCIONAL
Fabiana Lopes de Souza

MULHERES E ARTE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUIÇÕES PARA UM PENSAMENTO INTERSECCIONAL

Fabiana Lopes de Souza

Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPEl), Mestra em Artes Visuais

(PPGAV/UFPEl) e Licenciada em Artes Visuais (CA/UFPEL), e-mail:

fabiana.lopess2013@gmail.com

RESUMO

Este texto⁷ parte de uma pesquisa bibliográfica, a qual objetiva refletir sobre as relações entre gênero, raça e classe, promovendo um pensamento crítico e reflexivo sobre as mulheres, especialmente as mulheres negras e as situações de opressão. Sendo assim, a fundamentação teórica é pautada nos referenciais de autoras que tratam sobre o feminismo negro, dentre elas: bell hooks (2015), Lélia Gonzalez (1982), Mercedes Velasco Jabardo (2012), Patrícia Hill Collins (2012; 2019) e Sueli Carneiro (2003). Apresenta-se ainda os trabalhos de duas artistas contemporâneas brasileiras, Rosana Paulino e Priscila Rezende, que tratam de temáticas referentes às opressões de gênero, classe e raça. São produções que transitam entre o objeto e a fotografia, a instalação e a performance, e propõem questionamentos sobre os padrões de beleza eurocêntricos e ocidentais, assim como a supressão dos direitos das mulheres. Tanto as teorias sobre o feminismo negro quanto os trabalhos das artistas contemporâneas, apresentados no presente texto, nos remetem à necessidade de um pensamento que vá além das questões de gênero, contemplando as condições de vida de todas as mulheres. Assim, enfatiza-se a relevância de reconhecer as diferenças e desigualdades existentes, e refletir sobre questões de interseccionalidade.

Palavras-chave: Arte contemporânea. Feminismo negro. Gênero.

ABSTRACT

This text is part of a bibliographical research, which aims to reflect on the relationships between gender, race and class, promoting critical and reflective thinking about women, especially black women and situations of oppression. Therefore, the theoretical foundation is based on the references of authors who deal with black feminism, among them: bell hooks (2015), Lélia Gonzalez (1982), Mercedes Velasco

⁷ O conteúdo desse texto foi parcialmente apresentado no IV Seminário (Des)fazendo Saberes na Fronteira, em junho de 2022.

Jabardo (2012), Patrícia Hill Collins (2012; 2019) and Sueli Carneiro (2003). It also presents the works of two contemporary Brazilian artists, Rosana Paulino and Priscila Rezende, who deal with themes relating to gender, class and racial oppression. These are productions that move between object and photography, installation and performance, and propose questions about Eurocentric and Western beauty standards, as well as the suppression of women's rights. Both the theories on black feminism and the works of contemporary artists, presented in this text, remind us of the need for thinking that goes beyond gender issues, contemplating the living conditions of all women. Thus, the relevance of recognizing existing differences and inequalities, and reflecting on issues of intersectionality, is emphasized.

Keywords: Contemporary art. Black feminism. Gender.

INTRODUÇÃO

O feminismo negro surgiu no encontro e na tensão entre dois movimentos, o abolicionista e o sufragista. Mesmo que as mulheres negras tivessem uma presença relevante em ambos, a combinação de racismo e sexismo acabou por excluí-las dos dois movimentos, o que não paralisou o impulso emancipatório dessas mulheres, muito pelo contrário. As mulheres negras estabeleceram uma aliança, tanto com os homens de sua própria raça quanto com as mulheres brancas no sufrágio feminino; e ainda com todas as outras mulheres negras quando o racismo contagiou o movimento branco sufragista americano e também quando a emancipação incorporou diferenças de gênero nas comunidades negras (Jabardo, 2012).

Ida Wells e Sojourner Truth são teóricas pioneiras do feminismo negro americano. A aliança entre essas autoras refletiu uma maneira coletiva de gerar pensamento sobre o feminismo negro, incluindo diferentes conhecimentos. O termo “mulher” foi ressignificado no pensamento feminista negro. Enquanto o feminismo moderno/ iluminista se desenvolveu a partir de Simone de Beauvoir e sua declaração “Não se nasce mulher. Torna-se”, os discursos de gênero no feminismo negro irão partir de uma negação, uma exclusão, uma pergunta. Sojourner em um dos primeiros textos do pensamento feminista negro indaga: “Eu não sou mulher?”

Ainda sobre o contexto estadunidense, hooks⁸ (2015) aborda sobre as relações de desigualdade entre as mulheres brancas e as mulheres negras. Havia falta de compreensão sobre a inter-relação entre opressão de sexo, classe e raça, por parte das mulheres brancas, concentrando-se exclusivamente no gênero. Muitos textos das feministas brancas evidenciavam o racismo reforçando a supremacia branca. Em relação a isso hooks (2015) referencia o livro *The feminine mystique*, de Betty Friedan, publicado em 1963, que abriu caminho para o movimento feminista contemporâneo e não contempla todas as mulheres. O livro trata das condições das mulheres brancas, de classe média e com formação universitária, as quais queriam ter uma profissão. As condições de outras mulheres: as mulheres pobres, não brancas, sem maridos, não eram questionadas, nem problematizadas. Questões que envolvem classe, raça e sexismo ficaram ocultas na reflexão da autora e não houve questionamento sobre as condições de vida das mulheres brancas, donas de casa e com formação universitária, serem ponto de referência em relação à opressão sexista sofrida por todas as mulheres.

Da mesma forma, Collins (2019) a partir da formulação sobre interseccionalidade, reconhece gênero, raça, classe e sexualidade como principais eixos de opressão. Já o modo como essas opressões interseccionais são organizadas, é o que a autora chama de matriz de dominação:

Nos Estados Unidos, essa dominação se concretizou por meio de escola, moradia, emprego, políticas governamentais e outras instituições sociais que regulam os padrões concretos de opressão interseccional com os quais as mulheres negras se deparam (Collins, 2019, p. 452).

Ao tratar da condição da mulher negra no contexto brasileiro a autora Lélia Gonzalez (1982) aborda sobre “o mito da democracia racial” no Brasil, visto que a história oficial trata o povo brasileiro como “cordial” e omite os conflitos, estereotipando o negro como um sujeito passivo e sem intelectualidade. À mulher negra, chamada de “mucama”, eram atribuídas todas as funções da casa, assim como o cuidado com as crianças. A “mucama” deu origem à figura da “mãe preta”, aquela que cuidava

⁸ Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo de bell hooks, nasceu em Hopkinsville, 25 de setembro de 1952. A autora de livros sobre raça, feminismo negro e representação, entre outros temas, é ativista e teórica reconhecida em todo mundo. O nome "bell hooks" foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A escolha da letra minúscula é justificada pelo interesse da autora em dar mais enfoque ao conteúdo desenvolvido em suas obras e menos a sua pessoa (INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO - IEG, 2024).

dos/as filhos/as dos senhores. A “mãe preta” é na verdade um estereótipo, de uma mulher que aceitava passivamente suas funções, como se houvesse uma harmonia racial. Gonzalez (1982) descreve ainda sobre as condições das mulheres negras em relação aos empregos. Desde a baixa remuneração até a dupla jornada de trabalho. Questões que envolvem raça, classe e sexo estão entre as principais discriminações sofridas pelas mulheres negras.

Para Carneiro (2003), o movimento feminista no Brasil trouxe muitas conquistas para as mulheres. No campo das políticas públicas houve inovações como a promoção da igualdade de gênero e o combate à violência contra a mulher. Dentre as iniciativas para a efetivação dessas políticas surgiram as Delegacias especializadas de atendimento à mulher (Deams) como também abrigos de proteção para mulheres em situações de violência. Outras questões importantes do movimento se encontram na luta pela autonomia do próprio corpo, a luta pela descriminalização do aborto e a crítica sobre as desigualdades no mercado de trabalho.

No entanto, apesar de todas as conquistas e lutas, Carneiro (2003, p. 118) destaca que “o feminismo esteve [...] por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres”, pois não reconhecia as diferenças e desigualdades no que se refere à identidade biológica. Assim, as mulheres que eram vítimas de outras formas de opressão, além do sexismo, continuaram estigmatizadas, silenciadas e invisibilizadas.

Desse modo, tornou-se necessário reelaborar os discursos e as práticas políticas do feminismo. Carneiro (2003) utiliza a expressão “Enegrecendo o feminismo” como uma forma de designar o movimento negro no Brasil. As questões centrais do feminismo negro brasileiro estão no combate às desigualdades de gênero, de intragênero e a luta antirracista. Como exemplos de situações que evidenciam essas desigualdades estão: a posição das mulheres negras no mercado de trabalho (falta de reconhecimento e baixa remuneração); e além da violência doméstica que é sofrida por todas as mulheres, existe ainda no caso das mulheres negras a “violência invisível” que são os efeitos da hegemonia branca no imaginário social (as questões que envolvem o padrão branco hegemônico).

GÊNERO, INTERSECCIONALIDADE E ARTE CONTEMPORÂNEA

O campo de conhecimento das artes visuais, ainda é preponderantemente dominado e reconhecido pela presença dos homens, mesmo que contemporaneamente as mulheres tenham obtido maior visibilidade. Embora este fato possa estar em constante debate, é notável a maior incidência da divulgação de imagens e obras criadas por artistas homens, principalmente quando se trata dos cânones ocidentais (Figura 1).

“Na história da arte ocidental, os corpos femininos são um tema recorrente, construindo e consolidando através de pinturas e esculturas um olhar masculino sobre a imagem das mulheres em obras [...]” (Loponte, 2002, p. 285). As mulheres, provavelmente devido à sua aparição como modelos de desenhos, pinturas, gravuras e outras artes, são mais reconhecidas por serem retratadas e menos, como protagonistas e autoras das obras de arte.

Quanto às mulheres e a autoria nas obras de arte, elas necessitam “ser ‘governadas’, na acepção foucaultiana do termo. No caso das mulheres artistas, elas são sempre apêndices de alguém: filha de, esposa ou amante de, mãe de... Elas e suas realizações precisam ser justificadas a partir da sua relação com outros” (Loponte, 2002, p. 288).

Figura 1: A Vênus de Urbino (óleo sobre tela, 118,7x165cm), 1538.



Fonte: WIKIART (Galleria degli Uffizi, Florença), 2024.

A pintura “Vênus de Urbino”, de Ticiano⁹, é um exemplo de obra em que uma mulher nua foi retratada para “contemplanção” e “modelo de beleza feminina”.

Compreendendo a importância das temáticas que envolvem artes visuais, gênero e interseccionalidade, e refletindo sobre as contribuições teóricas do feminismo negro, considera-se relevante destacar quatro trabalhos, de duas artistas contemporâneas brasileiras, que retratam em suas obras as condições vivenciadas pelas mulheres negras na sociedade.

A artista Rosana Paulino, nascida em São Paulo em 1967, produz obras ligadas a questões sociais, étnicas e de gênero. Paulino utiliza linhas e agulhas, tecidos e objetos “banais” para elaboração de suas obras (Figura 2). A artista afirma que “o fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós na garganta. Olhos costurados, fechados para o mundo e, principalmente, para sua condição de mundo” (Paulino, 1997 *apud* Tvardovskas, 2010).

Figura 2: Série Bastidores (imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30cm), 1997.



Fonte: Catálogo da Pinacoteca. Exposição “Rosana Paulino: a costura da memória, 2018.

Na série Bastidores, a artista apresenta a condição da mulher negra na sociedade brasileira a partir de imagens que expressam uma supressão de seus direitos. Questões étnicas e de gênero são demonstradas na série, na qual a artista procura expressar o machismo, o racismo e o sexismo que ainda oprimem muitas mulheres brasileiras, especialmente as mulheres negras (Pimentel, 2016).

Já na instalação sem título (Figura 3), a artista apresenta mechas de cabelos enrolados e dispostos em algodão, com molduras de vidros de relógio. Cada suporte

⁹ Ticiano Vecellio foi um pintor italiano renascentista. Não se sabe exatamente qual foi a data de nascimento do pintor, no entanto uma data intermediária localiza-se em torno de 1485. Morreu em agosto de 1576 (OS GRANDES ARTISTAS, 1991).

apresenta uma mecha de cabelo preto e crespo e um nome feminino escrito abaixo, e ao centro de toda a instalação aparecem círculos anônimos, com mechas de cabelos loiros e/ou castanhos claros e alisados. A obra nos sugere o quanto os padrões de beleza ocidentais e eurocêntricos ainda induzem e condicionam as mulheres a segui-los. Além disso, essa imposição de “beleza” coloca as mulheres negras em uma posição de inferioridade.

Collins (2012), ao tratar das condições das mulheres negras, no contexto estadunidense, afirma que a discriminação é encontrada em situações cotidianas, nos lugares que são frequentados (no trabalho, nas lojas, nas escolas, entre outros), e os estereótipos e padrões de beleza necessitam de desconstruções, pois possuem noções baseadas nas experiências das mulheres brancas.

Figura 3: Instalação sem título (detalhe), 2006.



Fonte: Catálogo da Pinacoteca. Exposição “Rosana Paulino: a costura da memória, 2018.

De acordo com Dionísio e Gisele Sugawara (2018) a instalação faz referência à tela “As três graças” (1504-05) de Rafael Sanzio¹⁰ (Figura 4), na qual três deusas da mitologia grega são representadas como símbolo de harmonia e beleza. Assim, a

¹⁰ Rafael Sanzio (1483-1520) foi um pintor italiano, considerado um dos grandes nomes do Renascimento. Inspirado no legado da Antiguidade Clássica, fixou na arte a tendência à busca da beleza ideal (OS GRANDES ARTISTAS, 1991).

obra de Paulino propõe uma crítica em relação a busca por uma beleza idealizada, um tipo de beleza que não abrange a diversidade de corpos femininos existentes.

Figura 4: As três graças (óleo sobre painel, 17cmx17cm) 1504-05.



Fonte: Museu Condé-Castelo de Chantilly, 2024.

Os trabalhos de Rosana Paulino apresentam uma expansão no campo das artes visuais, com obras que transitam entre a escultura e o objeto, a gravura, a fotografia, a pintura e as instalações, buscando inserir nestas variadas linguagens artísticas, o cotidiano da mulher negra brasileira, por meio da utilização de objetos simples, de uso doméstico.

Outra artista que retrata questões raciais e de gênero em suas obras é Priscila Rezende, nascida em Belo Horizonte, em 1985. Assim como Paulino, Rezende também apresenta uma obra sobre o cabelo da mulher negra, e sua repercussão na sociedade brasileira. “[o] cabelo é provavelmente o traço físico mais analisado pelas artistas negras, pois tem um papel transformador e muitas vezes traz uma carga política [...]. As expressões “cabelo bom” e “cabelo ruim” são usadas e entendidas em todo o Brasil [...]” (Fletcher, 2019, p. 466).

Na performance “Bombril” (Figura 5), realizada originalmente no ano de 2010, a artista esfrega em seus cabelos uma determinada quantidade de objetos metálicos e de uso doméstico, por um período de aproximadamente uma hora. “Bombril”, além de ser uma conhecida marca de produtos para limpeza e de uso doméstico, faz parte de uma extensa lista de apelidos pejorativos, utilizados em nossa sociedade para se referir aos cabelos das pessoas negras (Rezende, 2018).

Figura 5: Bombril: Performance e série fotográfica, 2010



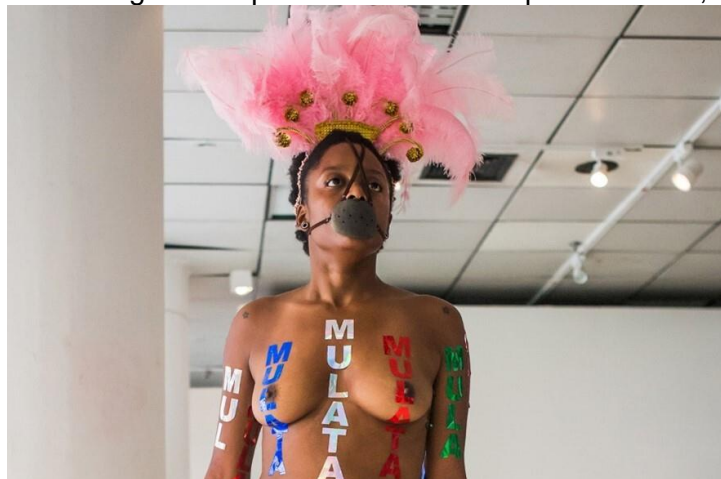
Fonte: Acervo da artista, 2024.

Em outro trabalho, o corpo da artista é exposto de forma extrema à reprodução da representação estereotipada de sua imagem de “mulata” em “Vem... pra ser infeliz” (Figura 6).

Para Gonzalez (1982), no que se refere à profissão e ao estereótipo da mulher negra na sociedade, a mulher negra é vista como “doméstica” ou como “mulata”. A mulata é considerada um produto, um objeto sexual.

A profissão de “mulata” é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de “mercado de trabalho”. Atualmente, o significante mulata não nos remete apenas ao significado tradicionalmente aceito (filha ou mestiça de preto/a com branca/o), mas a um outro, mais moderno: “produto de exportação”. A profissão de mulata é exercida por jovens negras, que num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se a exposição dos seus corpos (com o mínimo de roupas possíveis) através do “rebolado” para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional (Gonzalez, 1982, p. 98-99).

Figura 6: Fotografia da performance: Vem... pra ser infeliz, 2017.



Fonte: Acervo da artista, 2024.

O corpo da mulher negra é lembrado anualmente de forma hiperssexualizada como símbolo do Carnaval. Nesse trabalho de performance, a artista explora e expõe em palavras a valorização contraditória e deturpada deste corpo e samba ininterruptamente até a exaustão, ao som de enredos de escolas de samba tradicionais do carnaval do Rio de Janeiro, utilizando uma máscara de Flandres, objeto comumente utilizado no período colonial para tortura de pessoas escravizadas (Rezende, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições das intelectuais negras são centrais para o pensamento feminista negro por várias razões, dentre elas destacam-se as experiências, que possuem uma perspectiva singular, as questões que envolvem autodefinição e empoderamento feminino e as reflexões sobre justiça social.

Sobre os trabalhos das artistas, percebe-se que Rosana Paulino e Priscila Rezende evidenciam as condições das mulheres negras na sociedade brasileira, especialmente no que se refere às opressões, de gênero, classe e raça. Questionamentos sobre padrões de beleza e supressão dos direitos das mulheres negras se fazem presentes nessas produções.

Tanto as teorias sobre o feminismo negro quanto os trabalhos das artistas contemporâneas, apresentados no presente texto, nos remetem à necessidade de um pensamento que vá além das questões de gênero, contemplando as condições de vida de todas as mulheres. Assim, enfatiza-se a relevância de reconhecer as diferenças e desigualdades existentes, e refletir sobre questões de interseccionalidade.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n 49, p. 117-132, 2003.

CHÂTEAU DE CHANTILLY. As três graças, de Rafael Sanzio. Disponível em <http://musee-conde.fr/fr/search-notice/detail/pe-38-les-trois-32724> Acesso em 18 de abr. 2024.

COLLINS, P. H. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. In: **Feminismos negros: Uma antologia**. Organização e edição: JABARDO, Mercedes e traficantes de sueños. Mapas, Madrid, 2012, p.99-134.

COLLINS, P.H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento** [recurso eletrônico]; tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DIONÍSIO, G; SUGAWARA; G. Rosana Paulino: arte, crítica, subjetividade. **Revista Gênero**, Niterói v.19, n.1, p. 148-167, 2018. Disponível em <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31296/18385> Acesso em 14 abr. 2024.

FLETCHER. K. Redução de danos: a resistência visual de mulheres negras dentro e fora do Brasil. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **História das mulheres, histórias feministas: Antologia**. Vol. 2. São Paulo: MASP, 2019. p. 458-469.

GONZALEZ, L. A mulher Negra na Sociedade Brasileira. In. LUZ, Madel T (Org.). **Lugar da Mulher: Estudos sobre a Condição Feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

HOOKS, B. Mulheres Negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.16. Brasília, janeiro - abril de 2015, p. 193-210.

INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO. bell hooks. Disponível em: <https://www.facebook.com/institutodeestudosdegenero/posts/3975802449192443>. Acesso em 18 abr. 2024.

JABARDO, M.V. Introducción. Construyendo puentes: en diálogo desde / con el feminismo negro In: **Feminismos negros: Uma antologia**. Organização e edição: JABARDO, Mercedes e traficantes de sueños. Mapas, Madrid, 2012, p.27-54.

LOPONTE, L.G. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Revista Estudos Feministas**, 10 (2), jul 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/ZDRh9p5xg7bZbCTGC6fS6c/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 18 abr. 2024.

PIMENTEL, J. **Rosana Paulino: a mulher negra na arte**, 2016. Disponível em <https://www.geledes.org.br/rosana-paulino-mulher-negra-na-arte/> Acesso em 14 abr. 2024.

REZENDE, P. Biografia. Disponível em <http://priscilarezendear.com/> Acesso em 18 abr. 2024.

REZENDE, P. Performance: Bombril (2010). Disponível em <http://priscilarezendear.com/projects/bombril-2010/> Acesso em 18 abr. 2024.

REZENDE, P. Performance: Vem...pra ser infeliz (2017). Disponível em <http://priscilarezendear.com/projects/154/> Acesso em 18 abr. 2024.

OS GRANDES ARTISTAS. Rafael. 2. ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

OS GRANDES ARTISTAS. Ticiano. 2. ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

PINACOTECA. **Rosana Paulino: a costura da memória** / curadoria Valéria Piccoli, Pedro Nery; textos Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua, Fabiana Lopes, Adriana Dolci Palma - São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018. Disponível em http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AF_ROSANAPaulino_18.pdf Acesso em 14 abr. 2024.

TVARDOVSKAS, L. S. Rosana Paulino: “é tão fácil ser feliz?”. **Revista Gênero**. Niterói, v. 10, n. 2, p. 235-256, 2010. Disponível em <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30878> Acesso em 14 abr. 2024.

WIKIART. Ticiano: “A Vênus de Urbino” (1538). Disponível em <https://www.wikiart.org/pt/ticiano/venus-de-urbino-1538> Acesso em 15 abr. 2024.



Capítulo 7

A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Elaine Aparecida Saraiva Batista

Deusdete Rodrigues Simões

Nilma Soares de Oliveira Cajueiro

Josineide Gomes

Marineide Elias Alexandre

A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Elaine Aparecida Saraiva Batista

Universidade Anhanguera/UNIDERP- Pedagogia

Deusdete Rodrigues Simões

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV- Geografia

Nilma Soares de Oliveira Cajueiro

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV- Geografia

Josineide Gomes

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV- Pedagogia

Marineide Elias Alexandre

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV- Letras

RESUMO

No presente artigo, pretende-se fazer uma breve introdução ao pensamento de Vygotsky, visando compreender os processos de interação existentes entre a atividade humana, as funções mentais superiores, a mediação simbólica e a elaboração conceitual. Para isso, destacaremos os conceitos cotidianos e científicos e a contribuição da educação sistematizada nesse processo. Além disso, incorporaremos as ideias revolucionárias de Comênio, que propõem uma reforma no método educacional para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Comênio sugere que os professores ensinem menos, mas que os estudantes aprendam mais, promovendo um ambiente mais tranquilo e propício ao aprendizado. Ele argumenta que uma educação bem estruturada desperta o interesse e a curiosidade natural dos jovens, priorizando a qualidade sobre a quantidade. Esta abordagem beneficia não apenas o ambiente escolar, mas também a sociedade como um todo, formando indivíduos mais equilibrados e bem informados. Dessa forma, ao integrar os pensamentos de Vygotsky com as propostas de Comênio, Oliveira, Escorsin e Freire, são possíveis vislumbrar uma educação que valorize tanto a mediação simbólica e a elaboração conceitual quanto a diversificação de recursos e a personalização do ensino.

Esse modelo educativo, flexível e inovador, prepara melhor os alunos para enfrentar os desafios do futuro e contribuir positivamente para uma sociedade em constante transformação.

Palavras-chave: Diversificação Educativa; Ensino Flexível; Mediação.

INTRODUÇÃO

O texto discute as propostas revolucionárias de Comênio para o método educacional, que visam aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo barulho e trabalho inútil nas escolas e promovendo um ambiente mais tranquilo. O autor defende que uma educação bem estruturada desperta o interesse e curiosidade dos alunos, priorizando a qualidade sobre a quantidade, o que beneficia tanto o ambiente escolar quanto a sociedade, formando indivíduos mais equilibrados e informados. Ele enfatiza a importância de um currículo relevante, que prepare os alunos para a vida e não apenas para o mercado de trabalho.

Complementando essas ideias, Oliveira (2018) argumenta que a eficácia do ensino-aprendizagem depende da diversificação de recursos educativos além dos livros didáticos. Essa abordagem torna o aprendizado mais acessível e significativo, atendendo melhor às necessidades e interesses dos alunos. A combinação de livros didáticos com recursos digitais e atividades práticas enriquece o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e eficaz.

Escorsin (2020) e Freire (1996) enfatizam a natureza histórica e evolutiva do conhecimento, destacando a necessidade de adaptação e renovação contínua dos métodos de ensino para acompanhar as mudanças da sociedade moderna. Essa visão reforça a importância de uma educação flexível, que valorize a diversificação de recursos e a personalização do ensino, preparando os alunos para enfrentar futuros desafios.

Sendo assim, o texto propõe uma educação inovadora e harmoniosa, centrada na qualidade do aprendizado, diversificação de recursos e adaptação constante, para formar indivíduos capazes de contribuir positivamente para uma sociedade em transformação.

A Revolução Didática

O educador Comênio, citado por Cordeiro (2007), propõe uma reforma no método educacional que busca otimizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo que os professores ensinem menos, mas os estudantes aprendam mais. A abordagem sugerida visa reduzir o barulho e o trabalho inútil nas escolas, promovendo um ambiente mais tranquilo e propício ao aprendizado.

Comênio argumenta que um ambiente educacional mais recolhido e organizado pode aumentar significativamente a capacidade de concentração e retenção de conhecimento dos alunos. Em vez de sobrecarregar os estudantes com informações e tarefas repetitivas, a educação deve ser planejada para despertar o interesse e a curiosidade natural dos jovens, facilitando um aprendizado mais profundo e duradouro. A ideia é que, ao invés de focar em quantidade, o ensino deve priorizar a qualidade e a relevância dos conteúdos transmitidos. O processo de ensino tem um amplo leque e abrange diversas práticas:

Uma pessoa ensina quando transmite fatos, cultiva hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades, ensina alguém a nadar ou a apreciar música clássica, mostra como funciona um foguete ou o que, e por que, os planetas se movem em volta do sol (PASSMORE, apud CORDEIRO, p. 23, 2007).

O ensino é uma atividade complexa e multifacetada, que vai muito além da mera transmissão de conhecimentos. Ensinar envolve transmitir fatos, cultivar hábitos, treinar habilidades, desenvolver capacidades e promover uma compreensão mais profunda do mundo. Esse entendimento holístico do ensino sublinha a importância de abordar a educação de maneira abrangente e integrada, refletindo as diversas formas pelas quais os indivíduos aprendem e se desenvolvem.

Primeiramente, a transmissão de fatos é a base tradicional do ensino. Informar sobre temas específicos, como o funcionamento de um foguete ou as razões pelas quais os planetas se movem ao redor do sol, constitui o aspecto mais visível do processo educativo. No entanto, limitar o ensino apenas a essa dimensão factual seria negligenciar outros componentes igualmente essenciais.

Além disso, cultivar hábitos é uma parte crucial da educação. A formação de hábitos de estudo, disciplina e comportamentos positivos é fundamental para o desenvolvimento de padrões de comportamento benéficos ao longo da vida. Esses

hábitos não apenas ajudam os alunos a se tornarem aprendizes mais eficazes, mas também contribuem para seu bem-estar geral e sucesso pessoal.

O treinamento de habilidades práticas é outro aspecto vital do ensino. Ensinar alguém a nadar ou a apreciar música clássica, por exemplo, envolve a aquisição de competências específicas que podem enriquecer a vida dos indivíduos de maneiras significativas. Essas habilidades práticas não só aumentam a capacidade dos alunos de realizar tarefas específicas, mas também ampliam suas perspectivas e oportunidades.

Desenvolver capacidades cognitivas e emocionais é igualmente importante. A educação deve fomentar o pensamento crítico, a resolução de problemas e a apreciação estética. Este desenvolvimento integral prepara os indivíduos para enfrentar desafios complexos e contribui para a formação de cidadãos completos e equilibrados.

Essa visão abrangente do ensino está em consonância com os pensamentos de Vygotsky (1999) sobre a mediação simbólica e a interação social como elementos cruciais para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Vygotsky (1999) enfatiza que a aprendizagem ocorre através de interações sociais e que a mediação de signos e símbolos é essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Essa metodologia, não apenas beneficiaria o ambiente escolar, tornando-o mais atrativo e produtivo, mas também teria um impacto positivo na sociedade como um todo, promovendo mais luz, ordem, paz e tranquilidade na Cristandade. Ele acredita que uma educação bem estruturada e harmoniosa pode contribuir para a formação de indivíduos mais equilibrados e bem informados, que, por sua vez, promoverão uma sociedade mais justa e pacífica.

A proposta de Comênio é um convite à reflexão sobre como tornar o processo educativo mais eficiente e harmonioso, focando no verdadeiro progresso dos estudantes e na melhoria da convivência social. Ele defende que a educação deve ser um processo prazeroso e significativo, onde os alunos se sintam motivados a aprender e crescer intelectualmente. Ao mesmo tempo, os professores devem ser facilitadores desse processo, guiando os alunos com sabedoria e empatia, em vez de apenas transmitir informações de maneira mecânica.

A importância de um currículo que seja relevante e contextualizado com a realidade dos estudantes, incorporando elementos que estimulem o pensamento crítico e a criatividade. A educação, segundo ele, deve preparar os alunos não apenas

para o mercado de trabalho, mas para a vida, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais, emocionais e éticas.

Sendo assim, a visão educacional de Comênio, conforme discutida por Cordeiro (2007), é um modelo que prioriza a qualidade do aprendizado sobre a quantidade de ensino, promove um ambiente escolar mais calmo e eficiente, e busca formar indivíduos capazes de contribuir positivamente para uma sociedade mais ordenada e pacífica. Esta abordagem inovadora desafia as práticas tradicionais de ensino e convida educadores e gestores a repensar e reestruturar os métodos de ensino para alcançar um progresso educacional mais sólido e significativo.

Diversificação de Recursos

De acordo com Oliveira (2018), para que a relação ensino-aprendizagem seja eficaz, é crucial adotar uma variedade de procedimentos e selecionar conteúdos e livros didáticos adequados. Embora os livros didáticos sejam importantes, eles não devem ser os únicos recursos utilizados no trabalho pedagógico dos professores. É desejável buscar complementar os materiais didáticos com outros recursos, ampliando o acesso às informações e enriquecendo as atividades propostas.

A diversificação de recursos educativos permite que o ensino seja mais adaptável e relevante para o grupo específico de alunos. Oliveira (2018) destaca que a personalização do material didático pode tornar o aprendizado mais acessível e significativo, atendendo melhor às necessidades e interesses dos estudantes. Este enfoque facilita uma aprendizagem mais dinâmica e envolvente, promovendo um ambiente educacional onde os alunos estão mais motivados e engajados.

Além disso, a utilização de diferentes ferramentas e métodos de ensino pode ajudar a superar as limitações de qualquer recurso individual. A combinação de livros didáticos com recursos digitais, atividades práticas e outras estratégias pedagógicas enriquece o processo educativo, tornando-o mais abrangente e eficaz. Este pluralismo metodológico não apenas amplia o leque de informações disponíveis aos alunos, mas também oferece diferentes formas de interação com o conteúdo, atendendo a variados estilos de aprendizagem.

Portanto, conforme Oliveira (2018) sugere, para ensinar de maneira eficaz, é essencial que os professores busquem constantemente novos recursos e métodos para complementar e adaptar os materiais didáticos. Esta abordagem não só melhora

a qualidade do ensino, mas também garante que o aprendizado seja mais inclusivo e alinhado às necessidades dos alunos. Em suma, a diversificação e personalização dos recursos educativos são fundamentais para promover um ensino mais eficaz e um aprendizado mais profundo e significativo.

A transformação contínua na didática também desempenha um papel crucial no processo educativo. Segundo Escorsin (2020), tanto as competências dos educadores quanto dos educandos evoluem com o tempo, tornando-se cada vez mais robustas e complexas. Este desenvolvimento constante reflete a necessidade de adaptar e renovar os métodos de ensino para acompanhar as mudanças e demandas da sociedade moderna.

Mas, histórico como nós, o conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi produzido e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p.28)

A visão de Escorsin sobre a transformação contínua na educação está em sintonia com a perspectiva de Freire (1996), que enfatiza a historicidade do conhecimento. Freire argumenta que o conhecimento do mundo tem uma natureza histórica, onde o novo conhecimento supera o anterior, que se torna obsoleto e está pronto para ser ultrapassado novamente no futuro. Esse ciclo contínuo de superação e renovação destaca a importância de estarmos abertos à produção de novos conhecimentos.

Assim, conhecer o conhecimento existente é tão fundamental quanto estar apto para a criação de novos saberes. Esse entendimento é crucial para educadores que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para incorporar novas descobertas e metodologias, garantindo que o ensino permaneça relevante e eficaz. A educação, portanto, não é um processo estático, mas dinâmico e em constante evolução.

Este contexto de evolução contínua e adaptação constante reforça a necessidade de uma abordagem educativa que valorize a diversificação de recursos e a personalização do ensino. Ao reconhecer que o conhecimento é histórico e em constante mudança, educadores podem melhor preparar seus alunos para enfrentar os desafios do futuro, incentivando uma aprendizagem ativa e reflexiva.

Portanto, tanto a diversificação de recursos proposta por Oliveira (2018) quanto à visão de Escorsin (2020) e Freire (1996) sobre a evolução contínua do

conhecimento, apontam para a necessidade de uma educação flexível, dinâmica e aberta à inovação. Estes elementos são essenciais para formar indivíduos capazes de contribuir de maneira significativa para uma sociedade em constante transformação.

CONCLUSÃO

A análise das propostas educacionais de Comênio, juntamente com as contribuições de Oliveira, Escorsin e Freire, evidencia a necessidade de uma revolução didática que priorize a qualidade do aprendizado, a diversificação de recursos e a adaptabilidade contínua. Comênio sugere um ambiente educacional tranquilo e bem estruturado, onde a curiosidade e o interesse dos alunos são centrais, o que promove uma educação mais profunda e duradoura. Oliveira complementa essa visão ao destacar a importância da diversificação dos recursos educativos, tornando o ensino mais adaptável e relevante para os alunos. Escorsin e Freire reforçam a necessidade de adaptação contínua e renovação dos métodos de ensino para acompanhar as mudanças da sociedade moderna.

A partir dessa perspectiva, é evidente que a educação deve ser um processo dinâmico e holístico, que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades, hábitos e capacidades críticas. O currículo deve ser relevante e contextualizado, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sua totalidade, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais, emocionais e éticas.

Portanto, para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, é crucial que os educadores adotem uma abordagem flexível, inovadora e integrada. Ao valorizar a diversificação de recursos e a personalização do ensino, eles podem criar um ambiente educacional mais inclusivo, engajador e eficaz. Assim, será possível formar indivíduos capazes de contribuir de maneira significativa para uma sociedade mais justa, pacífica e equilibrada, alinhando-se à visão progressista de Comênio e às demandas contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DAMAZIO, Ademir. **O desenvolvimento de conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão**. Florianópolis: UFSC, 2000. Tese de Doutorado.

ESCORSIN, A. **A importância da didática no processo ensino e aprendizagem: a tecnologia em foco**. WYDEN: Faculdade FACIMP, 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.



Capítulo 8

***A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA
NO PROCESSO EDUCACIONAL***

Angela Elias de Brito

Pedro Afonso Florentim Alves

Kellen Luciane Seiffert Storack

Josineide Gomes

Marineide Elias Alexandre

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Angela Elias de Brito

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Pedro Afonso Florentim Alves

Centro Universitario Grande Dourados- Unigran Grand Dourados - Educação Física

Kellen Luciane Seiffert Storack

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Josineide Gomes

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Marineide Elias Alexandre

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras

INTRODUÇÃO

A palavra "avaliação" pode ser entendida como sinônimo de observação, análise, verificação, julgamento e juízo. No entanto, a cultura de avaliação predominante em muitas escolas ainda se apoia fortemente em exames que priorizam apenas os dados quantitativos obtidos ao final de cada ciclo de aprendizagem. Essa abordagem ignora a prática contínua e reflexiva do processo avaliativo.

O presente trabalho propõe-se a explorar a avaliação formativa como uma ação significativa e transformadora no contexto do Ensino Fundamental I. A avaliação formativa, diferentemente dos métodos tradicionais, é um processo contínuo que ocorre ao longo de todo o período de instrução, permitindo que os professores acompanhem de perto o progresso dos alunos e façam intervenções pedagógicas oportunas.

Essa prática contínua de avaliação oferece várias vantagens. Primeiramente, permite a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, possibilitando intervenções imediatas e específicas que evitam a consolidação de lacunas no conhecimento. Além disso, ao incorporar métodos de avaliação diversificados – como projetos, debates, autoavaliações e apresentações – a avaliação formativa atende às diversas formas de expressão e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto importante da avaliação formativa é a promoção da metacognição. Ao engajar os alunos em processos de autorreflexão sobre o próprio aprendizado, a avaliação formativa os ajuda a desenvolver habilidades críticas e analíticas. Este autoconhecimento é crucial para a formação de indivíduos autônomos, capazes de gerenciar seu próprio aprendizado ao longo da vida.

Sendo assim, para que a avaliação formativa seja efetiva, é essencial que os educadores recebam formação adequada e estejam comprometidos com a implementação de práticas avaliativas contínuas e reflexivas. As escolas também precisam valorizar e apoiar essa abordagem, integrando-a aos seus currículos e políticas educacionais.

A Avaliação Formativa Como Essência Da Educação

A avaliação contínua desempenha um papel crucial no processo educacional, funcionando como um subsídio indispensável para a avaliação final dos alunos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a prática de um acompanhamento sistemático e constante dos estudantes ao longo do período letivo permite que os educadores obtenham uma visão clara e precisa do progresso e das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (1997, Pág. 56):

[...] Na verdade, a avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esses momentos, por outro lado, são importantes por se constituírem boas situações para que alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido.

Este modelo de avaliação, diferentemente da avaliação tradicional que se concentra apenas em momentos específicos como provas e exames finais, propicia um ambiente mais dinâmico e interativo de aprendizado. Ao acompanhar o desenvolvimento dos alunos de maneira contínua, os professores podem identificar rapidamente quaisquer lacunas no entendimento dos conteúdos trabalhados. Esta abordagem permite intervenções pedagógicas imediatas, possibilitando a revisão e o reforço dos tópicos necessários antes que os problemas se consolidem.

Além disso, a avaliação contínua oferece momentos importantes para a formalização do aprendizado. Tanto alunos quanto professores têm a oportunidade de refletir sobre o que foi aprendido e o que ainda necessita de maior atenção. Este processo reflexivo não só contribui para a autoconfiança dos estudantes, ao evidenciar suas conquistas, mas também promove uma cultura de autoavaliação e responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Por outro lado, a prática de avaliação contínua favorece a personalização do ensino. Reconhecendo as particularidades de cada aluno, o professor pode adaptar as estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades individuais, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo. Esta personalização do ensino é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, pois considera suas capacidades, interesses e ritmo de aprendizado.

No contexto educativo, a avaliação deve ser compreendida não apenas como um mecanismo de verificação do aprendizado, mas como uma atividade crítica que propicia o próprio processo de aprendizagem. Álvaro Méndez (2002), em sua obra "Avaliar para conhecer, examinar para excluir", destaca que a avaliação é, em si mesma, uma forma de adquirir conhecimento. Esse entendimento transforma a avaliação de um simples instrumento de medição em uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A concepção de avaliação como atividade crítica implica que o ato de avaliar deve ser um momento de reflexão tanto para alunos quanto para professores. Este processo reflexivo possibilita a identificação das áreas que necessitam de maior atenção e aperfeiçoamento, permitindo ajustes contínuos nas estratégias de ensino. Ao utilizar a avaliação como um meio para conhecer, o educador cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e responsivo, onde a revisão constante é utilizada para promover o crescimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Além disso, entender a avaliação como aprendizado significa reconhecer que cada momento de avaliação oferece uma oportunidade para que os alunos aprimorem suas habilidades críticas e analíticas. Este enfoque valoriza o processo de pensar sobre o próprio aprendizado, incentivando os alunos a desenvolverem metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre como aprendem e quais métodos funcionam melhor para eles. Este autoconhecimento é crucial para a formação de indivíduos autônomos e capazes de continuar aprendendo ao longo da vida.

No entanto, para que a avaliação cumpra seu papel crítico de aprendizagem, é necessário que os métodos avaliativos sejam diversificados e inclusivos. As avaliações devem ir além dos tradicionais testes e provas, incorporando diferentes formas de expressão e demonstração do conhecimento adquirido, como projetos, apresentações, debates e autoavaliações. Esta abordagem garante que todos os alunos tenham a oportunidade de mostrar seu entendimento de maneira que sejam mais adequadas às suas habilidades e estilos de aprendizado.

Por fim, a avaliação, entendida como uma atividade crítica de aprendizagem deve ser um processo contínuo e integrado ao cotidiano escolar. Ela não deve ser vista como um evento isolado, mas como parte integrante de um ciclo de ensino-aprendizagem que valoriza o desenvolvimento progressivo dos alunos. Ao adotar essa perspectiva, a educação se torna uma prática mais justa e efetiva, capaz de preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

CONCLUSÃO

A avaliação formativa emerge como um componente essencial da educação, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e dinâmico que vai além da simples medição do conhecimento. Conforme destacado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e reforçado pelas ideias de Álvaro Méndez, a avaliação contínua e crítica é uma ferramenta poderosa que não apenas identifica o progresso e as dificuldades dos alunos, mas também guia o processo pedagógico de maneira reflexiva e personalizada.

Ao integrar a avaliação como parte intrínseca do cotidiano escolar, os educadores são capazes de adaptar suas estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos, fomentando um desenvolvimento mais inclusivo e equitativo.

Essa abordagem valoriza a metacognição e a autorreflexão, incentivando os estudantes a se tornarem aprendizes autônomos e críticos.

Portanto, a avaliação formativa não deve ser vista como um mero instrumento de verificação, mas como um meio para enriquecer o processo educativo. Através de métodos avaliativos diversificados e inclusivos, a educação se torna mais justa e eficaz, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo e garantindo que cada estudante tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Dessa forma, a avaliação formativa reafirma sua posição como a verdadeira essência da educação, centrada no desenvolvimento integral e contínuo dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ÁLVARO MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 20 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.



Capítulo 9
A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS
NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO
VYGOTSKY

Josineide Gomes
Rosa Maria Aparecida Simões
Mayara Pereira Jorge
Rosilda Silveira Monteiro

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO VYGOTSKY

Josineide Gomes

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV- Pedagogia

Rosa Maria Aparecida Simões

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV-Letras

Mayara Pereira Jorge

Universidade Anhanguera/UNIDERP- Pedagogia

Rosilda Silveira Monteiro

Universidade Anhanguera/UNIDERP- Pedagogia

RESUMO

O desenvolvimento infantil é um fenômeno profundamente imerso no contexto social em que a criança está inserida. Desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem significado dentro de um sistema de comportamento social que é moldado pelo ambiente ao seu redor. Segundo Vygotsky (1989), as interações sociais desempenham um papel crucial na formação e orientação dos objetivos das atividades infantis. A criança não se relaciona diretamente com os objetos de seu ambiente, mas sim através da mediação de outras pessoas, geralmente adultos ou companheiros mais experientes, que ajudam a dar sentido e direção às suas ações. Esse processo de mediação social sugere que o desenvolvimento cognitivo e comportamental da criança é intrinsecamente ligado às suas interações com outros indivíduos. Vygotsky argumenta que o caminho que leva a criança ao objeto, e vice-versa, passa invariavelmente por outra pessoa. Isso significa que o aprendizado e o desenvolvimento não ocorrem de forma isolada, mas são refratados através do prisma das relações sociais e do ambiente cultural em que a criança vive. Portanto, a estrutura complexa do comportamento humano é o resultado de um desenvolvimento

que está enraizado nas conexões entre a história individual e a história social. Ao reconhecer a importância do ambiente social no desenvolvimento infantil, torna-se evidente que as experiências e as interações sociais desempenham um papel formativo essencial. Através dessas interações, as crianças aprendem não apenas sobre o mundo ao seu redor, mas também sobre como se comportar e se relacionar dentro de um contexto social específico. Vygotsky destaca que esse processo é fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como pensamento crítico, resolução de problemas e capacidade de abstração. Portanto, o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e interativo, fortemente influenciado pelo ambiente social e cultural. A teoria de Vygotsky nos lembra que o desenvolvimento da criança deve ser entendido como um fenômeno social, onde as interações interpessoais e o contexto cultural são elementos essenciais que moldam e direcionam as atividades e o aprendizado da criança ao longo de sua vida.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



Capítulo 10
DEBATES CONTROVERSOS NA EDUCAÇÃO:
Revisão Sistemática de Literatura
Melissa de Paiva Branco
Luísa Lélis
Cesar Ferreira

DEBATES CONTROVERSOS NA EDUCAÇÃO: Revisão Sistemática de Literatura

Melissa de Paiva Branco

Graduanda em Licenciatura em Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa e Mídia em Esfera Pública (EME-UFMG). E-mail: melissaufmg@gmail.com

Luísa Lélis

Graduanda em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa e Mídia em Esfera Pública (EME-UFMG). E-mail: lelisbotafe@gmail.com

Cesar Ferreira

Graduando em Jornalismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa e Mídia em Esfera Pública (EME-UFMG). E-mail: cesarferreiraalves@outlook.com

RESUMO

A pesquisa em questão foi realizada no segundo semestre de 2023 com a intenção de realizar um levantamento quantitativo e qualitativo acerca da literatura sobre debates controversos na educação, com o propósito de contribuir com a segunda fase do Projeto Compartilha, oriundo da pesquisa “Inovações para aprendizagem de capacidades deliberativas em escolas públicas” do Grupo de Pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME) da Universidade Federal de Minas Gerais. A revisão sistemática de literatura foi realizada por uma equipe de três bolsistas de Iniciação Científica e contou com o apoio de demais pesquisadores integrantes do grupo EME, além disso, teve como enfoque os idiomas inglês, espanhol e português. O planejamento contou com definição da questão específica da pesquisa, identificação das bases de dados bibliográficos, criação do protocolo de busca, critérios para a análise qualitativa e testes com termos de busca para melhor adequação temática com as questões específicas desejadas. Nesta pesquisa buscamos relacionar debates controversos com ênfase em política e/ou deliberação, uma vez que esta é uma das principais linhas de pesquisa do EME, bem como uma das bases para

a pesquisa de capacidades deliberativas que resultou na criação do Projeto Compartilha.

Palavras-chave: Revisão sistemática de literatura; Educação; Ensino de Deliberação; Tendências em Debates Controversos; Ensino de Questões Controversas.

ABSTRACT

The research in question was conducted in the second semester of 2023 with the intention of conducting a quantitative and qualitative survey of the literature on controversial debates in education, with the purpose of contributing to the second phase of the Compartilha Project, stemming from the research "Innovations for learning deliberative skills in public schools" by the Media and Public Sphere Research Group (EME) at the Federal University of Minas Gerais. The systematic literature review was carried out by a team of three undergraduate research fellows and was supported by other researchers from the EME group; additionally, it focused on the English, Spanish, and Portuguese languages. The planning included defining the specific research question, identifying bibliographic databases, creating the search protocol, criteria for qualitative analysis, and testing search terms for better thematic alignment with the desired specific questions. In this research, we sought to relate controversial debates with an emphasis on politics and/or deliberation, as this is one of the main research lines of the EME, as well as one of the bases for the research on deliberative capacities that resulted in the creation of the Compartilha Project.

Keywords: Systematic literature review; Education; Deliberative Teaching; Trends in Controversial Debates; Teaching Controversial Issues.

1. Introdução

A pesquisa em questão foi realizada no segundo semestre de 2023 com a intenção de realizar um levantamento quantitativo e qualitativo acerca da literatura sobre debates controversos na educação, com o propósito de contribuir com a segunda fase do Projeto Compartilha, parte da pesquisa “Inovações para aprendizagem de capacidades deliberativas em escolas públicas” do Grupo de Pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A educação é a base sobre a qual a civilização repousa. Sem ela, não haveria progresso, não haveria conquistas culturais e não haveria avanço na sociedade (DEWEY, 1916). Sob essa perspectiva, a incorporação da democracia deliberativa

nas escolas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) visa promover a participação ativa dos alunos na tomada de decisões escolares. Elementos como assembleias escolares, conselhos participativos e espaços de debate são essenciais para cultivar um ambiente educacional que valorize o diálogo, a diversidade de opiniões e a resolução pacífica de conflitos.

Em consoante, a inclusão de temas relacionados à cidadania, ética e participação democrática no currículo, aliada à formação de educadores nesses princípios, contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados. Ao reforçar a governação democrática, as escolas tornam-se um espaço adequado para o desenvolvimento de competências cívicas e o cultivo da cultura democrática desde tenra idade e preparam os alunos para uma participação activa na sociedade.

Ademais, o debate é amplamente reconhecido como uma ferramenta de ensino capaz de proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico e possibilitar o tratamento de questões controversas por meio da discussão das causas, consequências e possíveis caminhos para a solução de temas importantes para nossa sociedade. Em consoante, em atividades fundamentadas em metodologias ativas, tal qual o debate - em que o aluno se encontra no centro do seu processo de ensino-aprendizagem - há uma proporção de autonomia da construção deste como sujeito social, detentor de direitos e personagem fundamental para a efetivação e cumprimento destes na sociedade.

2. Metodologia

Nesta seção, descrevemos a metodologia adotada para conduzir nossa revisão sistemática de literatura. O objetivo foi abordar questões específicas de pesquisa relacionadas a debates controversos na área da educação, com uma ênfase particular em sua interseção com a política.

Atividades	Período	Pessoas responsáveis	Observações
1. Planejamento da Revisão Sistemática de Literatura sobre debates controversos na educação	03/07/2023 a 07/08/2023	Cesar, Luísa e Melissa	Nesta fase, definimos uma divisão de tarefas e o passo-a-passo das atividades a serem realizadas. Também estabelecemos a questão específica da pesquisa, que nos orientou nas coletas.

2. Coleta de dados qualitativos	07/08/2023 a 28/09/2023	Cesar (Português), Luísa (Inglês) e Melissa (Espanhol)	Após esquematizar a revisão, determinamos os protocolos de busca necessários para a análise qualitativa e os critérios que utilizamos como parâmetro para selecionar os periódicos, conforme uma divisão fundamentada em cada integrante sendo responsável por um idioma específico.
3. Coleta de dados quantitativos	28/09/2023 a 14/09/2023	Cesar (Português), Luísa (Inglês) e Melissa (Espanhol)	Após coletarmos os artigos que mais se enquadraram com a questão específica da pesquisa, focamos na análise quantitativa, desenvolvendo os buscadores e selecionando as plataformas de busca que foram as fontes de dados.
4. Revisão	15/09/2023	Cesar, Luísa, Melissa e Augusto	Em seguida, realizamos uma revisão em que reunimos os dados quantitativos encontrados e convertimos em gráficos e tabelas. Nesta etapa, tivemos um panorama geral da pesquisa e uma análise comparativa entre informações qualitativas e quantitativas.

2.1. Definição da Questão de Pesquisa

Para garantir uma pesquisa de maior relevância e abrangência, inicialmente definimos questões específicas de pesquisa que orientaram nosso trabalho. As duas perguntas formuladas são as seguintes, sempre buscando uma conexão com a política, tendo em vista que o EME tem como um de seus focos de estudo a comunicação política:

- Quais são os debates controversos mais destacados na área da educação, a exemplo de temas como educação antirracista, diversidade e inclusão, gênero e religião?
- Quais são as tendências e mudanças ao longo do tempo relacionadas aos debates controversos na educação?

Vale ressaltar que optamos por não incluir no escopo da pesquisa as questões relacionadas à eficácia das diferentes abordagens de ensino da deliberação, em vista de não constituírem um ponto de interesse central neste momento. Uma vez realizado o levantamento literário correspondente ao tema, a revisão poderá se tornar um importante referencial para as discussões acerca da capacidade de ensinar aos

estudantes como debater temas controversos e subsidiar o planejamento da Fase II do Projeto Compartilha.

2.2. Identificação das Bases de Dados Bibliográficos

Para coletar uma ampla gama de fontes relevantes, recorreremos aos seguintes buscadores:

- Google Scholar/Acadêmico (busca geral)
- SciELO
- Portal Capes
- Scopus.

2.3. Criação do Protocolo de Busca

Desenvolvemos um protocolo de busca detalhado que orientou nossas estratégias de busca e seleção de literatura relevante. O protocolo incluiu as seguintes vertentes:

2.3.1. Estratégia de Busca

Realizamos uma busca abrangente por artigos, estudos e publicações relacionados ao nosso tema. A estratégia de busca abarcou termos relevantes e abrangentes, tais como "Debates controversos na educação", "Controvérsias educacionais", "Questões polêmicas em educação", "Perspectivas divergentes em educação" e "Debate em sala de aula".

2.3.2. Critérios de Inclusão e Exclusão

Para esta revisão sistemática, incluímos estudos empíricos, revisões sistemáticas, meta-análises, estudos de caso e outras formas de pesquisa que abordassem debates controversos na área da educação. Excluímos estudos que não estivessem diretamente relacionados ao tema ou que não passassem por revisão por pares, excluindo também o termo "Questões polêmicas em educação", à medida que este se relacionava mais a questões políticas, notícias recentes e mudanças

legislativas do que o desenvolvimento destes em sala de aula para a aprendizagem social.

2.3.3. Processo de Seleção

Dividimos a busca entre os membros do grupo, com César responsável pela busca em português, Lélis em inglês e Melissa em espanhol. Embora a busca inicial fosse realizada individualmente, a seleção final dos artigos foi conduzida em reuniões de grupo. Além do termo de busca presente em “2.3.7. Termos de Busca”, para buscadores como o Google Acadêmico, foram utilizados os termos “Debates controversos na educação”, “Controvérsias educacionais”, “Perspectivas divergentes em educação” e “Debate em sala de aula”.

2.3.4. Extração de Dados

Extraímos informações relevantes dos estudos selecionados, incluindo detalhes sobre as estratégias adotadas para debates controversos em sala de aula, perspectivas apresentadas, métodos de pesquisa e conclusões. A pesquisa foi realizada no dia 15 de setembro de 2023, com a importação dos dados para o Microsoft Excel, de modo que o cruzamento de dados foi sendo desenvolvido por meio da seleção de categorias e criação de tabelas dinâmicas.

2.3.5. Análise e Síntese

Os dados foram analisados e sintetizados para identificar padrões, tendências e divergências entre as estratégias de sala de aula em debates controversos abordados nos estudos selecionados, visando a identificação de estratégias inovadoras e dinâmicas, que aliassem o desenvolvimento de debates em sala com processos pedagógicos eficientes e atraentes aos discentes. A análise abrangeu tanto aspectos qualitativos, buscando a interpretação de estratégias e práticas pedagógicas, quanto quantitativos, foco desta revisão sistemática, que cruza dados a fim de proporcionar uma visão abrangente do tema e da sua repercussão na sociedade atual.

2.3.6. Discussão e Conclusões

Finalmente, elaboramos uma discussão abrangente sobre as principais controvérsias na educação, considerando as diversas perspectivas e argumentos presentes na literatura. Apresentamos as conclusões da pesquisa em relação aos objetivos propostos, buscando estratégias para integração no Projeto Compartilha, projeto de extensão que visa estratégias para proporcionar capacidades deliberativas em escolas públicas.

2.3.7. Termos de Busca

Para orientar nossa pesquisa, adaptamos termos de busca a fim de articular termos chave para a pesquisa, como *education* e *deliberation*, com elementos fundamentais secundários que nos auxiliariam a sanar as questões norteadoras, como *discussion*, *controvers** e *method**.

Education* AND deliberation AND Teaching OR discussion OR controvers* OR critical OR thinking OR method* OR debate* OR argumentation OR Effectiveness OR active learning

*AND debate

2.4. Critérios para a Análise Qualitativa

Para realizar a análise qualitativa, adotamos os seguintes critérios como guia e parâmetro:

- Relevância para o Debate Controverso
- Métodos de Pesquisa
- Contexto e Amostra
- Contribuição para o Debate
- Data de Publicação
- Comparação entre Estudos
- Nível de Evidência
- Diversidade de Perspectivas

Esses critérios nortearam nossa abordagem de análise, permitindo uma avaliação abrangente dos estudos selecionados e a identificação de insights significativos relacionados aos debates controversos na educação.

3. Resultados e Discussão

3.1. Análise quantitativa geral no Scopus

É válido ressaltar, mais uma vez, os termos de busca utilizados no Scopus para a produção e análise dos gráficos abaixo. Foram eles: Education* AND deliberation AND Teaching OR discussion OR controvers* OR critical OR thinking OR method* OR debate* OR argumentation OR Effectiveness OR active learning *AND debate.

Sendo assim, todos os gráficos e tabelas abaixo foram feitos com base nesses termos de busca e retirados do Scopus.

3.1.1. Produção ao longo dos anos

O gráfico 1 explicita que as produções intelectuais sobre debates controversos, deliberação e educação aumentaram consideravelmente a partir do século XXI. Na verdade, percebe-se que até antes de 2001 elas eram praticamente nulas, de modo que, a partir de 2003, começam a aumentar gradativamente, até que atingem seu auge em 2022. É válida a observação de que 2023 ainda está em curso no presente momento de realização da pesquisa, por isso, há um declínio no gráfico.

De qualquer forma, pode ser frutífero pesquisar porque essas produções só começaram a ganhar força a partir do século XXI. Em consoante, isto pode ser um reflexo de vários fatores sociais, tecnológicos e políticos que têm estimulado o interesse em compreender como as sociedades lidam com questões complexas e promovem a participação cidadã e a comunicação eficaz.

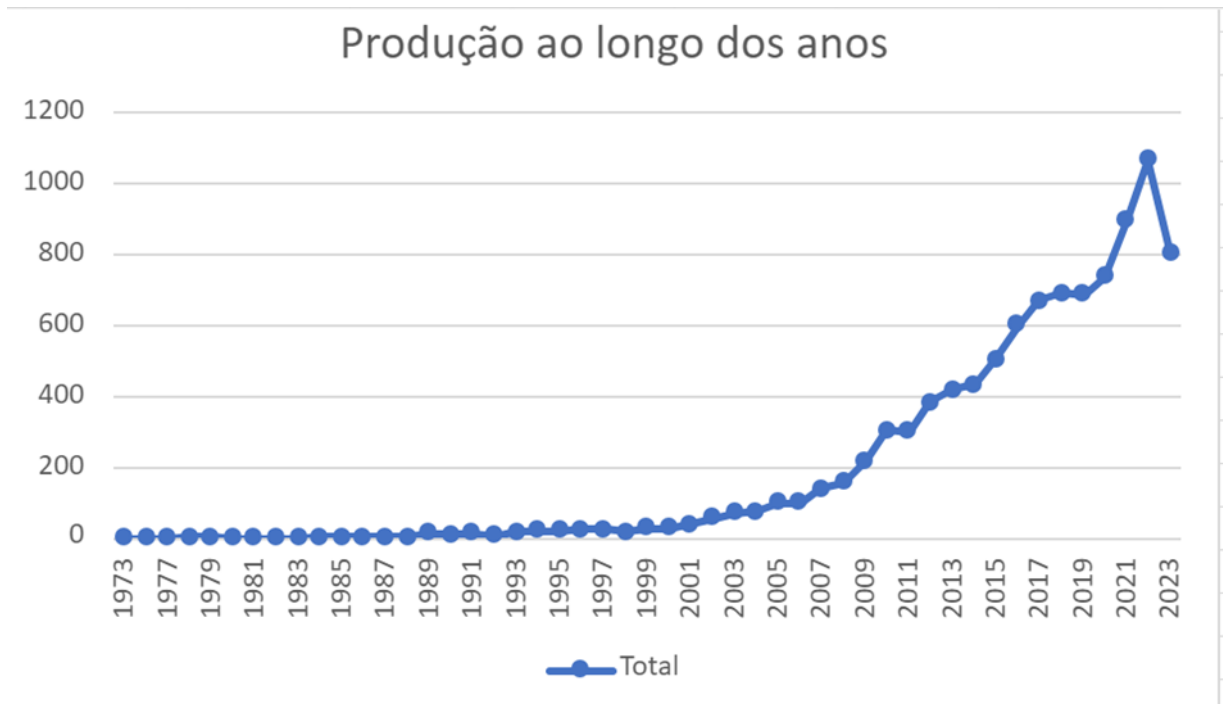


Gráfico acerca do fluxo de produções ao longo dos anos.

3.1.2. Por país ou território

Por meio do gráfico 2 abaixo, nós percebemos que a produção intelectual relacionada ao tema se faz muito mais presente em países de língua inglesa. O primeiro lugar, por uma diferença massiva, dessas produções são os Estados Unidos da América, seguidos pelo Reino Unido. Os dois países seguintes, Austrália e Canadá, também se utilizam da língua inglesa. Os países subsequentes são Alemanha, Países Baixos, Suécia, Espanha, China e Itália.

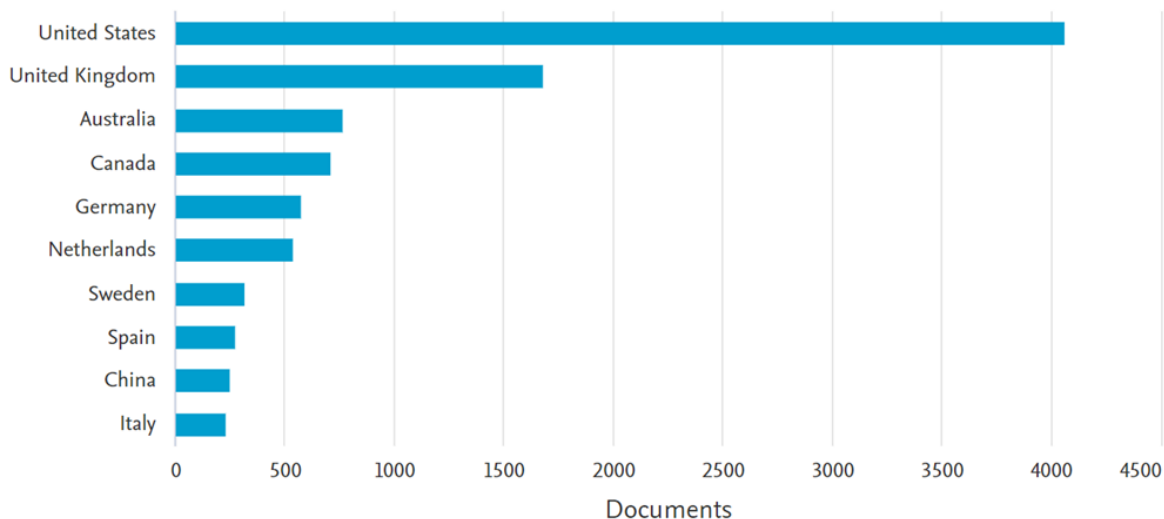


Gráfico demonstrando o número de publicações por país/território.

3.1.3. Por área de estudo

O gráfico 3 representa a distribuição das publicações acadêmicas em diferentes áreas de estudo, com base em uma busca no Scopus relacionada à deliberação, debates controversos e educação.

Sendo assim, pode-se extrair alguns insights interessantes sobre esses dados. Em primeiro lugar, percebe-se uma dominância das Ciências Sociais. Esta é a área com o maior número de publicações, com 51.9% delas - o que sugere um forte foco acadêmico e pesquisa nessas áreas em relação ao tema. Por conseguinte, também é perceptível uma contribuição significativa das Artes e Humanidades. Embora em menor número que a primeira, essa área ainda representa uma parcela considerável, com 12.5%. Com isso, podemos inferir que ela desempenha um papel importante no estudo da deliberação e debates controversos.

A Psicologia e as áreas de Negócios e Gerenciamento também têm uma representação significativa, com 8,3% e 5%, respectivamente. Isso pode indicar o interesse em compreender aspectos psicológicos e estratégicos relacionados à deliberação e debates. Além disso, é notável a presença da Ciência da Computação (4.4%) e Ciências Ambientais (3.9%), sugerindo que elas também desempenham um papel na pesquisa sobre deliberação e debates controversos, possivelmente relacionados a questões digitais e ambientais.

Diante de tudo isso, é perceptível que há uma ampla gama de disciplinas acadêmicas envolvidas no estudo da deliberação, debates controversos e educação. Dessa forma, vemos que há uma grande complexidade desses tópicos e que eles são interdisciplinares, com múltiplas áreas correlacionadas. Essa diversidade de áreas pode enriquecer a compreensão desses fenômenos sob diferentes perspectivas acadêmicas.

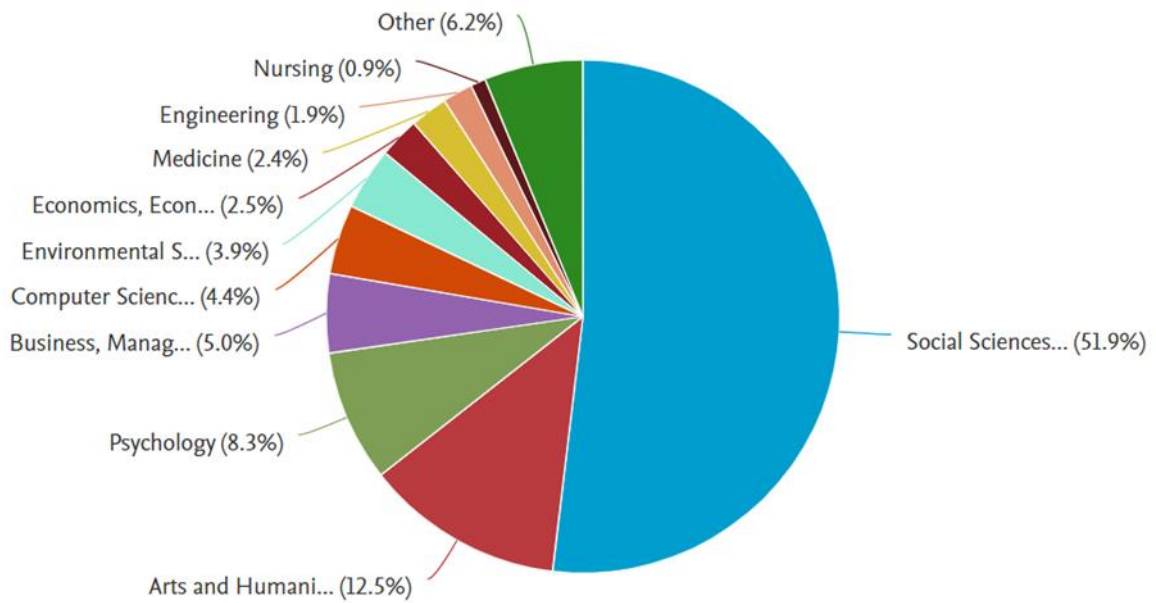


Gráfico demonstrando o número de publicações por área de estudo.

3.1.4. Autores mais citados

A tabela 2 abaixo, por sua vez, relaciona os autores mais citados em pesquisas relacionadas ao tema.

Diante disso, é interessante fazer algumas observações sobre os três primeiros. Em primeiro lugar, temos Alice Eagly, psicóloga e professora emérita de psicologia na Northwestern University, dos Estados Unidos da América, em conjunto com Steven J. Karau, professor de gestão em Southern Illinois University, também nos EUA. Em segundo, por sua vez, temos Christopher Ansell, professor de Ciências Políticas, na Universidade da Califórnia, Berkeley, em conjunto com Alison Gash, professora de Ciências Políticas na Universidade de Óregon, também nos EUA. Por fim, seguindo essa linha, há Jonathan St B. T. Evans, psicólogo cognitivo britânico e professor emérito de psicologia na Universidade de Plymouth, no Reino Unido.

Os dados acima são coerentes com o gráfico que aponta que as maiores produções intelectuais sobre deliberação, educação e debates controversos se encontram nos EUA e Reino Unido, respectivamente.

Eagly A.H.; Karau S.J.	3703
Ansell C.; Gash A.	3299
Evans J.S.B.T.	3104
Fischer F.	2427
Levitsky S.; Way L.A.	2409
Burawoy M.	1731
Flyvbjerg B.; Bruzelius N.; Rothengatter W.	1636
Nyhan B.; Reifler J.	1550
Emerson K.; Nabatchi T.; Balogh S.	1517
Fazio R.H.	1477

Tabela com autores mais citados.

3.1.5. Documentos por tipo

De acordo com o gráfico 4, podemos inferir o seguinte: o tema pesquisado se faz majoritariamente presente em artigos (62.9%), seguido por livros (17.4%, uma quantidade 3,6 vezes menor que o primeiro), capítulos de livro (11.7%), review (5.3%) e conferências (1.9%). As seis categorias seguintes também têm um número expressivamente menor que as outras, sendo elas: editorial (0.5%), notas (0.3%), breves pesquisas (0.096%), reviews de conferências (0.096%), data paper (0.096%) e, finalmente, outros (também com 0.096%).

Dessa forma, é perceptível que a maior documentação sobre debates controversos, educação e deliberação é em forma de artigos, o que pode ser considerado como um aspecto positivo, uma vez que permite a fundamentação de pesquisas a partir de materiais que muitas vezes são facilmente disponibilizados e acessados, além de geralmente trazerem um conteúdo detalhado e esquematizado que contribui para sua compreensão e utilização.

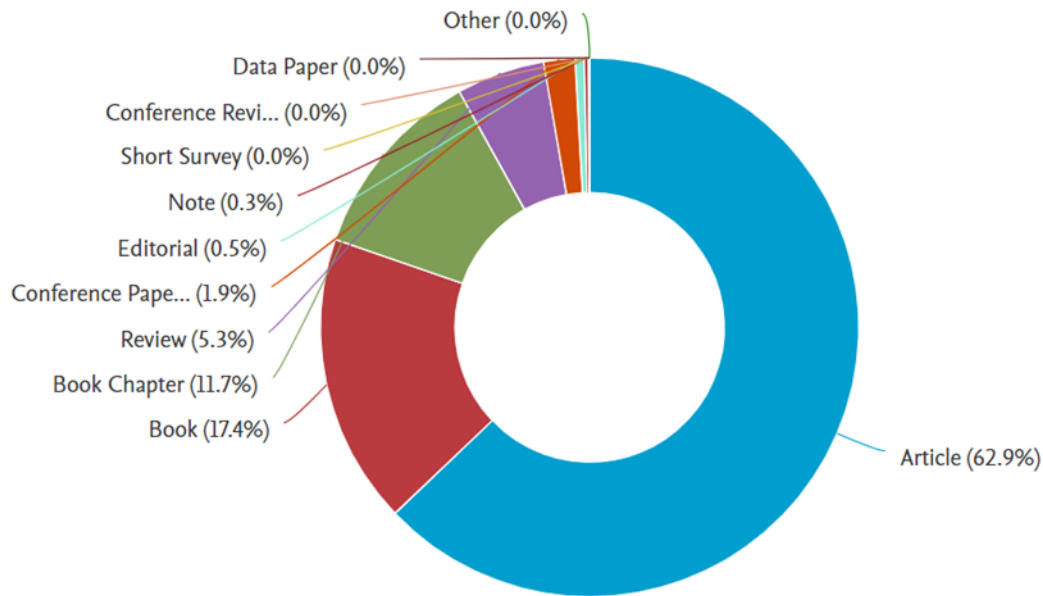


Gráfico demonstrando documentos por tipo.

3.1.6. Revistas e periódicos

Analisando os periódicos e revistas que mais publicaram neste tema, podemos observar que alguns se relacionam diretamente com áreas próximas àquelas que são de interesse da pesquisa, assim como observado no gráfico “3.1.3 Por área de estudo”. Em consoante, como exemplo, temos a *Frontiers in Psychology*, *Theory and Research in Social Education*, *Teaching and Teacher Education*, *Environmental Education Research*, *Journal of Political Science Education*, *Journal of Planning Education and Research* e *Journal of Moral Education*. Dessarte, é válido destacar que as demais revistas não são de grande importância para esta revisão sistemática, uma vez que não abordam as ciências humanas e sociais diretamente.

Sustainability (Switzerland)	106
Frontiers in Psychology	72
PLoS ONE	63
Theory and Research in Social Education	63
Journal of Business Ethics	51
Teaching and Teacher Education	50
Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction	47
BMC Medical Ethics	44

Computers in Human Behavior	39
Environmental Education Research	39
Journal of Curriculum Studies	36
Journal of Political Science Education	31
Public Understanding of Science	30
Journal of Environmental Planning and Management	29
Journal of Planning Education and Research	29
Curriculum Inquiry	25
Environmental Science and Policy	25
Academic Medicine	24
Educational Philosophy and Theory	24
Journal of Moral Education	23

Tabela sobre revistas e periódicos que mais publicaram sobre o tema..

3.1.7. Artigos mais citados

A tabela X, que trata dos artigos mais citados sobre o tema, está, inicialmente, em congruência com a de autores mais citados. Perceba: o primeiro artigo, “Role Congruity Theory of Prejudice Toward Female Leaders”, citado 3703 vezes, é de Alice Eagly e Steven J. Karau, que também são os autores mais citados. O segundo, por sua vez, “Collaborative governance in theory and practice”, é de Christopher Ansell, o segundo autor mais citado (ambos 3299 vezes). Contudo, esta regra muda a partir do terceiro artigo. Apesar de ser de Jonathan St B. T. Evans, que também é o terceiro autor mais citado (3104 vezes), seu artigo na tabela acima foi citado 3098 vezes. Fischer F. , por sua vez, é o quarto autor mais citado (2427 vezes), mas seu artigo, na tabela acima, foi citado 2409 vezes.

Isso também acontece com Levitsky S. (5º autor mais citado - 2409 vezes - 5º artigo mais citado, 1915 vezes), Burawoy M. (6º autor mais citado, 1731 vezes - 6º artigo mais citado, 1636 vezes), Flyvbjerg B. (7º autor mais citado, 1636 vezes - 7º artigo mais citado, 1550 vezes), Nyhan B. (8º autor mais citado, 1550 vezes - 8º artigo mais citado, 1517 vezes), Emerson K. (9º autor mais citado, 1517 vezes - 9º artigo mais citado, 1477 vezes) e, finalmente, com Fazio R. H. (10º autor mais citado, 1477 vezes - 10º artigo mais citado, 1380 vezes).

Role congruity theory of prejudice toward female leaders	3703	Eagly A.H.; Karau S.J.	3703
Collaborative governance in theory and practice	3299	Ansell C.; Gash A.	3299
Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition	3098	Evans J.S.B.T.	3104
Competitive authoritarianism: Hybrid regimes after the cold war	2409	Fischer F.	2427
Reframing Public Policy: Discursive Politics and Deliberative Practices	1915	Levitsky S.; Way L.A.	2409
Megaprojects and risk: An anatomy of ambition	1636	Burawoy M.	1731
When corrections fail: The persistence of political misperceptions	1550	Flyvbjerg B.; Bruzelius N.; Rothengatter W.	1636
An integrative framework for collaborative governance	1517	Nyhan B.; Reifler J.	1550
Multiple processes by which attitudes guide behavior: The mode model as an integrative framework	1477	Emerson K.; Nabatchi T.; Balogh S.	1517
2004 presidential address: For public sociology	1380	Fazio R.H.	1477

Tabela com nomes dos artigos mais citados e seus respectivos autores.

Em conformidade com a pesquisa referente aos territórios que mais predominam em produzir materiais relacionados ao tema de revisão, o indicativo dos artigos mais citados aponta de maneira afirmativa para autores dos principais territórios, além do referencial teórico concentrado nestes e mencionado por demais pesquisadores que os delimitam como precursores das discussões.

3.2. Análise quantitativa em outras plataformas de busca

Além do Scopus, também foram levantados dados quantitativos em demais plataformas de busca e repositórios de materiais, como , Scopus, Scielo, Google Scholar ou Acadêmico e Capes. O diferencial nesta segunda análise quantitativa é que o levantamento de dados se resumiu somente à quantidade de materiais encontrados em cada idioma correspondente, como mostra a tabela XXX abaixo:

	Scielo	Google Acadêmico	Capes	Scopus
Português	18.680	233.000	12.126	0
Inglês	35.118	54.500	144.770	11.425
Espanhol	21.137	47.700	9.068	0

Tabela quantitativa por idioma.

4. Considerações finais

A pesquisa descrita é notável por sua abordagem multidisciplinar e sua relevância para o campo da educação, especificamente no que diz respeito à promoção da deliberação e do debate em ambientes educacionais. Aqui estão algumas considerações finais sobre a pesquisa:

Contextualização e Propósito Claros: A pesquisa começa com uma sólida contextualização, destacando a importância da educação e do debate na sociedade. Ela apresenta claramente seu propósito de contribuir para a evolução qualitativa da educação pública brasileira, enfatizando a democracia deliberativa como um elemento-chave.

Metodologia Bem Estruturada: A metodologia empregada na pesquisa é bem definida e estruturada. A revisão sistemática é conduzida de forma rigorosa, envolvendo uma equipe de pesquisadores e estabelecendo critérios claros para a análise qualitativa. O uso de diferentes idiomas, como inglês, espanhol e português, amplia a abrangência da pesquisa.

Enfoque Interdisciplinar: A pesquisa adota uma abordagem interdisciplinar, relacionando debates controversos com ênfase em política e deliberação. Isso demonstra a complexidade do tópico e sua relevância em várias áreas de estudo.

Uso de Dados Quantitativos e Qualitativos: A pesquisa incorpora tanto uma abordagem quantitativa, baseada em dados do Scopus e gráficos, quanto uma abordagem qualitativa para identificar estratégias de ensino, tendências de temas e mudanças ao longo do tempo relacionadas a debates controversos na educação. Isso proporciona uma visão abrangente do tópico.

Relevância para a Educação Brasileira: A pesquisa busca contribuir para o avanço da educação pública no Brasil, enfatizando a importância da deliberação e do debate desde as bases do sistema educacional.

Foco na Participação do Aluno: A pesquisa destaca o debate como uma ferramenta de ensino que promove o pensamento crítico e a autonomia dos alunos em seu processo de aprendizado. Isso reflete a ênfase na formação de cidadãos ativos e críticos na sociedade.

Em resumo, a pesquisa apresenta uma abordagem sólida e bem estruturada para explorar debates controversos, deliberação e educação. Sua relevância para a educação brasileira e seu enfoque na participação do aluno sugerem que os

resultados desta pesquisa podem ser valiosos para a melhoria dos sistemas educacionais e o desenvolvimento de habilidades críticas em estudantes. Além disso, a pesquisa contribui para a compreensão de como os debates podem ser utilizados como ferramentas educacionais eficazes para promover o pensamento crítico e a participação cidadã.

Referências

DEWEY, John. Democracia e Educação. Plátano Editora, 2007.

FERREIRA, D.E.S. Participação e deliberação: análise do impacto dos usos das novas tecnologias digitais na dinâmica dos orçamentos participativos de Belo Horizonte e Recife. Belo Horizonte. 2012. 300p. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GUTMANN, A.; THOMPSON, D. Democracia deliberativa para além do processo. In.

GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. Democracy and Disagreement. Ática, 1ª edição, 2008.

GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. Why Deliberative Democracy? Paperback, 2004.

GUTMANN, A.; THOMPSON, D. Democracia deliberativa para além do processo. In. MARQUES, A.C.S. (organização e tradução). A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 177-206.

MAIA, Rousiley C. M. Deliberação em escolas públicas: criando capacidades deliberativas. Relatório Final de Atividades CNPQ. 2022.

MAIA, R. C. & CAL, D. & HAUBER, G. & LEÃO, A. V., (2023). Learning Deliberative Capacities in Brazilian Schools. Journal of Deliberative Democracy 19(1). doi: <https://doi.org/10.16997/jdd.1156>

MAGALHÃES, Suzana de Cassia Serrão & CAL, Danila. DELIBERAÇÃO E COMUNICAÇÃO: aproximações conceituais para a criação de capacidades deliberativas em escolas. Aturá, Vol. 3, n. 1, Jan-Abr. 2019.



Capítulo 11
EDUCAÇÃO ESPECIAL: METODOLOGIAS DE
ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
FÍSICA

Estefane Ferreira Moraes
Luciana Araujo da Silva
Daniel Matias Santos
Kauany Victória Silva Souza
Salomão Nascimento Pantoja
Crislen Campelo Aquino
Taís Oliveira
Gustavo Moraes da Silva
Lisandra Roberta Mendonça dos Santos
Adiel de Souza Ribeiro

EDUCAÇÃO ESPECIAL: METODOLOGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Estefane Ferreira Moraes

Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: moraesestefane2000@gmail.com

Luciana Araujo da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: Lucianaaraujo1708@gmail.com

Daniel Matias Santos

Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. Pós-graduando em Metodologia do ensino de Matemática. Pós-Graduando em Matemática Financeira e Estatística. E-mail: estudohibrido@gmail.com

Kauany Victória Silva Souza

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: kakau13souza@gmail.com

Salomão Nascimento Pantoja

Graduando em Letras-Espanhol da Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: nascimentosalomao77@gmail.com

Crislen Campelo Aquino

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: crislencampelojp9@gmail.com

Taís Oliveira

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: thaisoliveira3114@gmail.com

Gustavo Moraes da Silva

Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: gustavo26393@live.com

Lisandra Roberta Mendonça dos Santos

Graduada em Fisioterapia pela Universidade da Amazônia (2014). Pós graduação em Fisioterapia Respiratória Adulto (Assobrafir, PUC RS). Licenciatura Plena em Música pela Universidade Estadual do Pará (2022) com certificação de Excelência Acadêmica no decorrer do curso. Atuou como primeiro violino no projeto de extensão Quarteto Paulino Chaves. Atuou como bolsista no Programa de Monitoria nas disciplinas de Regência e Canto Coral. Foi violinista da Orquestra Sinfônica do Teatro da Paz 2006 a 2021. Pós Graduada em Musicoterapia (Instituto Carlos Gomes IECG). Possui certificação técnica em violino pelo Conservatório Carlos Gomes e certificação técnica em Espirometria pela Sociedade Brasileira de Pneumonia e Tisiologia (SBPT). Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa GEMMA (Grupo de Pesquisa de Educação Musical, Memórias e Inclusão na Amazônia) da Universidade Estadual do Pará. E-mail: adiel.oper@hotmail.com

Adiel de Souza Ribeiro

Curso superior em Gestão e Produção Cultural pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Pós-Graduado em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Música (IBRA); Graduando em Licenciatura Plena em Música pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), Técnico em Instrumentista de Orquestra- Contrabaixo Acústico pela Escola de Música da Universidade Federal do Pará (Emufpa). Atuou como Produtor da Orquestra Filarmônica de Goiás (OFG); Como montador, supervisor e produtor cultural da Academia Paraense de Música produzindo a temporada artística da Orquestra Sinfônica do Teatro da Paz, concertos e Festival Internacional de Ópera do Theatro da Paz. Lecionou no Núcleo de Educação Musical da Assembleia de Deus como professor de contrabaixo acústico. Bolsista do projeto de Extensão da Universidade Estadual do Pará do Núcleo de Arte (NAC) Madrigal de Uepa e atualmente participa do Grupo de Pesquisa Transtorno de Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem GP- TDDA, vinculados ao PPGARTES e PROFARTES ambos da UFPA. E-mail: adiel.oper@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discorrer sobre a educação especial e metodologias para o ensino de pessoas com deficiência física colocando em evidência a importância da adaptação dos recursos de ensino, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e valorização das habilidades individuais são fundamentais para garantir a qualidade da educação e a inclusão na sociedade desses alunos.

Palavras-chave: Deficiência Física. Educação Especial. Educação Inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

A educação especial configura-se como uma temática de extrema importância no contexto educacional, especialmente quando se trata do ensino de deficientes físicos. É uma área essencial para a garantia da inclusão e o desenvolvimento de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, um meio de possibilitar que alunos com deficiência contemplem dos mesmos direitos que os outros alunos, uma modalidade de ensino que, segundo Rogalski:

[...] tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além de pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial. (ROGALSKI, 2010)

Mazzotta (2003) define educação especial como:

A modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de "excepcionais", são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de "alunos com necessidades educacionais especiais". (MAZZOTTA, 2003, p.11)

As metodologias para o ensino desses alunos são fundamentais para garantir que tenham acesso a uma educação de qualidade e para promover sua inclusão na sociedade. Diversas abordagens pedagógicas têm sido desenvolvidas para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência física, incluindo as

tecnologias assistivas que auxiliam na comunicação, mobilidade e acesso ao conhecimento, adaptações curriculares e a valorização das habilidades individuais.

Em tempos passados, diversos alunos com necessidades especiais eram excluídos do sistema educacional. No entanto, no decorrer dos anos, a educação especial vem evoluindo significativamente, com avanços nas políticas públicas voltadas para a inclusão escolar e também nas práticas pedagógicas empregadas nas instituições de ensino.

Com a implementação de leis e diretrizes voltadas para o processo de inclusão, busca-se garantir mais oportunidades para que os alunos com deficiência possam frequentar escolas regulares, receber auxílio necessário para uma excelente educação, além de terem suas necessidades atendidas de acordo com suas características individuais, que tenham os mesmos direitos dos demais alunos para uma participação plena na sociedade. Logo, é essencial um esforço conjunto da comunidade como um todo, para que esse processo seja realizado com sucesso.

Nessa perspectiva, para o atendimento educacional do aluno com deficiência física é essencial a participação de profissionais qualificados que possam oferecer metodologias diferenciadas com a utilização de materiais adaptados, a utilização de tecnologias assistivas e atividades que promovam o desenvolvimento desse aluno e além disso, a adaptação do espaço físico, recursos e equipamentos educacionais que são primordiais para fornecer o suporte apropriado.

Desta forma, através deste trabalho busca-se discutir, analisar e destacar a importância da educação especial no contexto da deficiência física, abordando os variados desafios enfrentados, as práticas inclusivas eficazes e ainda abordagem das práticas pedagógicas inclusivas que promovem o desenvolvimento educacional de indivíduos com deficiência, os quais por muito tempo foram ignorados, marginalizados pela sociedade, associados a uma incapacidade de contribuir com a mesma, enfrentando barreiras que limitaram suas oportunidades na educação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação especial no Brasil

Segundo Rogalski (2010), até a década de 50, a Educação Especial praticamente não era abordada no Brasil. Já a partir de 1970, houve uma mudança nessa perspectiva, e a Educação Especial passou a ser discutida e considerada uma

preocupação dos governos, resultando na criação de instituições públicas e privadas voltadas para essa área, assim como na implementação de órgãos normativos, federais, estaduais e de classes especiais.

O contexto da Educação Especial no Brasil é marcado por um histórico de avanços e desafios, refletindo o objetivo de promover a efetiva inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar demanda não apenas a presença do aluno com deficiência na escola, mas também a garantia de sua participação efetiva e o acesso a um ensino de qualidade que atenda às suas necessidades específicas.

As adaptações necessárias visando o progresso dos alunos com deficiência em sala de aula nem sempre são as melhores, o que significa que muitas escolas ainda não se encontram preparadas para oferecer um ambiente inclusivo e favorável ao aprendizado desses alunos. Isso pode ser resultado da inexistência de infraestrutura adequada, de recursos pedagógicos específicos e da falta de capacitação dos professores para lidar com as necessidades individuais de cada aluno.

Nesse sentido, Soares (2010) destaca a importância da formação contínua de professores e da adaptação curricular para promover uma educação inclusiva que respeite a diversidade e valorize as potencialidades de cada aluno.

No Brasil, para garantia da educação especial ocorrem processos históricos de diversas lutas que foram ganhando força a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, da Declaração de Salamanca de 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, trouxe um avanço marcante na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O artigo 208 no inciso III, estabelece que o estado deve garantir um atendimento educacional especializado aos deficientes, e que de preferência aconteça na rede regular de ensino.

Goffredo (1999) ressalta que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu as linhas gerais para a organização da educação no Brasil e foram regulamentadas e detalhadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, na Lei Nº 9394/96.

O autor ressalta ainda que, o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases é destinado à educação especial e apresenta características básicas de flexibilidade, além de inovações que favorecem os alunos com necessidades educativas especiais.

Por tanto, conclui-se que ambas tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), são essenciais para garantia de direitos das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e educacional.

2.2 O que é Deficiência Física

Antes de falar sobre deficiência física adentraremos com o conceito de o que seria uma pessoa com deficiência, com isso os autores do livro “Atendimento educacional especializado”, SCHIRMER, (2007, p. 21), definem que deficiência é uma manifestação, seja ela corporal, a perda de alguma estrutura ou função do ser humano podendo ser elas física, psicológica ou sensorial, essa condição pode ser permanente ou temporária e pode variar em grau de intensidade. É importante destacar que a deficiência não define a totalidade da pessoa; ela é apenas uma parte de sua identidade, uma pessoa pode ser deficiente sem sentir-se deficiente ou incapaz, à medida que o poder Público prover o acesso a recursos adaptados, oportunizando assim o direito de ir e vir de crianças ou jovens.

Em 2001 a Organização Mundial de Saúde- OMS, apresenta uma terceira classificação o manual nomeado de “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde” (CIF), nesta edição a mesma revisa a edição anterior apresentando agora modificações acerca do termo “Deficiência”. Nesta versão de 2001, a CIF vai além da visão tradicional centrada na saúde e busca compreender o funcionamento humano em termos de interação entre a saúde e os fatores ambientais e sociais.

A CIF reconhece que as deficiências podem envolver problemas na estrutura do corpo ou nas funções fisiológicas. Essa dimensão refere-se a desvios ou anormalidades específicas no corpo, como uma perda de visão ou uma limitação de movimento, contudo o indivíduo pode ter uma deficiência e mesmo assim não se sentir incapaz, nesse cenário a incapacidade segundo Schirmer (2007, Apud. DISCHINGER, 2004, p. 23) diz que, “[...] não é somente o resultado da limitação da função corporal, mas também o da limitação de funções corporais e as demandas, costumes, práticas e organização do meio em que está inserido”. De acordo com as autoras as deficiências podem ter seus impactos amenizados quando o ambiente social e físico, estão preparados para receber esse indivíduo proporcionado assim maior facilidade de adaptação e autonomia.

No Decreto nº 3298 de 1999, encontra-se a definição de deficiência física como:

Ar Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – 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;

II - Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art. 4º - É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

De acordo com BRASIL (2006, p.28), a deficiência física refere-se ao comprometimento das funções locomotoras, o sistema muscular e sistema nervoso. Com isso o professor pode se deparar com diversas, o que torna necessário que o mesmo tenha conhecimento dos tipos de deficiências que podem existir. Obter formação continuada principalmente para técnicas de educação inclusiva, é essencial dentro da área de educação, visto que tais conhecimentos e estratégias irão proporcionar um impulsionamento do desenvolvimento e potencial do aluno.

Com base na limitação físicas do aluno são necessários usar dos recursos didáticos disponíveis que tornem o a participação e convívio social escolar, mais autonomia para o aluno, explorando assim o potencial para uma educação de qualidade.

2.3 Educação Inclusiva e Educação Especial

Ambas possuem são voltadas para o atendimento Educacional Especializado onde trabalham para o atendimento das necessidades de pessoas com deficiência, contudo possuem diferentes meios de abordagem.

A Educação inclusiva se propõe a incluir o aluno com deficiência dentro do ensino regular, de modo que o mesmo estará participando de uma classe comum adequada a sua idade e ao seu nível de ensino, onde o mesmo possa aprender e interagir socialmente com os colegas aprendendo juntos o conteúdo, neste método os especialistas revelam que a interação dentro de sala contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência, além de prevenir que o mesmo se sinta segregado do restante da turma. Nisso os autores escrevem que:

A escola é um dos principais espaços que influenciam de forma direta a formação de todos, sendo necessário que trabalhe sempre com a inclusão de todos. Sendo assim fica claro que os alunos com necessidades especiais não devem ser retirados de dentro de sala de aula, mas sim devem fazer parte dela e que sejam acompanhados por profissionais especializados para que consigam se desenvolver. (Mendonça, et al. 2023).

A constituição de 1988 trouxe um marco notável em termos de democracia, onde de maneira pioneira introduziu princípios quanto a Inclusão Social, onde destaca-se a orientação que visa a plena integração das pessoas com deficiência no ambiente escolar, encorajando-as a iniciar sua trajetória no Ensino Regular. Em seu art. 208 a constituição reforça a obrigação e comprometimento do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1998).

De acordo com a Lei nº 9.394/96 estabelece em seu Art.58 o que é Educação Especial: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. A educação especial visa abordagens de ensino e aprendizagem oferecendo apoio a escola, de modo a atender as demandas e necessidades de cada indivíduo de modo individualizado afim de que a pessoa com deficiência atinge sua capacidade máxima.

Ainda no Art.58, § 2º “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.0

Com isso a educação especial pode ocorrer tanto no ambiente de ensino regular quanto em instituições especializadas como por exemplo é o caso da escola de pessoas surdas, isso garante as pessoas com deficiências oportunidades mais individualizadas e com maior acompanhamento, a fim de adaptar o sistema educativo provocando maior adaptação e progresso, dando a elas acesso ao ensino regular ou em escolas especiais.

2.4 Tecnologia Assistiva

O avanço tecnológico no campo educacional trouxe inúmeras vantagens para a sociedade, proporcionando uma educação mais acessível, personalizada e estimulante. Segundo Giroto et al. (2012), as novas gerações estão crescendo em um ambiente cada vez mais conectado, sendo fundamental que a educação acompanhe essa realidade. É ressaltado ainda, a importância de utilizar as TIC's especialmente com aqueles alunos que têm dificuldades de aprendizagem por meios convencionais. Diante disso, Galvão afirma que “os diferentes e inovadores ambientes de interação e aprendizado possibilitados por essas tecnologias surgem como fatores estruturantes de novas alternativas e concepções pedagógicas” (GALVÃO, 2012, p.65).

A tecnologia é uma importante aliada no processo de ensino/aprendizagem, que possibilita ao aluno uma melhoria na obtenção de conhecimento e aos professores permite diversificar suas estratégias metodológicas. Por isso se torna importante a discussão sobre o uso das tecnologias assistivas na educação, levando em consideração o desenvolvimento do aluno e seu auxílio nas práticas pedagógicas do docente.

Conforme Schirmer et al. (2007, p. 31):

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (SCHIRMER et al. (2007, p.31)

Segundo Conte et al. (2017), o acesso às tecnologias assistivas nas escolas possibilita que pessoas que antes eram vistas como diferentes dos padrões normais ou que sofriam com estigmas sociais têm a oportunidade de assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem e interações sociais. Significa que essas pessoas passam a ter um espaço onde podem se envolver de forma mais participativa, se sentindo incluídas no ambiente educacional.

A tecnologia assistiva (TA), desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e igualdade de oportunidades na educação, permitindo que alunos com deficiência participem ativamente do processo de aprendizado. Nessa perspectiva Schirmer et al. (2007) afirma que:

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator. (SCHIRMER et al. (2007, p.31)

Nesse contexto, visualiza-se que a tecnologia assistiva é um instrumento essencial para a participação ativa da pessoa com deficiência no ambiente educacional, em especial os deficientes físicos, que também necessitam de recursos e serviços que possam atender suas necessidades.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral:

Investigar e apresentar metodologias eficazes para o processo de ensino/aprendizagem de deficientes físicos no contexto da educação especial, com o intuito de promover a inclusão e o desenvolvimento educacional desses alunos.

3.2 Objetivos Específicos:

Buscar analisar a importância da educação especial no processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Abordar assim uma

investigação de caráter bibliográfico, onde encaminharemos para uma reflexão acerca do percurso histórico das pessoas com deficiência.

Investigar a importância da adaptação do ambiente escolar e a utilização de recursos didáticos específicos para a inclusão dos alunos com deficiência.

Verificar o uso das tecnologias assistivas na promoção do aprendizado de alunos com necessidades educacionais especiais.

4. METODOLOGIA

Para a elaboração deste respectivo trabalho, assim como para entendimento dos aspectos da temática do mesmo, foi realizado um levantamento de caráter bibliográfico onde foram selecionados trabalhos que se encaixavam na temática e nos critérios desejados. A pesquisa bibliográfica assim constitui-se parte fundamental de qualquer escrito de caráter científico, pois oferta diversos apontamentos, estudos, fatos e dados de outros pesquisadores relacionados à temática do assunto a ser tratado. Com isso entende-se que:

As pesquisas bibliográficas é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e apresentar uma fonte indispensável de informações podendo até orientar indagações (MARCONI e LAKATOS, 2007, p.160)

Trata-se de uma revisão de literatura baseada em escritos científicos evidenciados de outros pesquisadores em plataformas de pesquisa online como: Google Acadêmico, Scielo, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Sucupira, também de acervo físico disponíveis na biblioteca da Universidade Estadual do Pará (UEPA) Campus XIV localizado em Moju no estado do Pará. Os meios de divulgação ditos contam com um vasto acervo bibliográfico que contribui positivamente para a elaboração prosseguimento da pesquisa. Dentre as plataformas de busca foram utilizados como critério as palavras chaves: “Deficiência Física”, “Educação Especial”, “Educação Inclusiva” e “Metodologias”.

Foram analisados diversos trabalhos científicos no decorrer da fase de pesquisa, contudo foram selecionados como escritos norteadores 10 artigos e 7 livros,

que contribuíram para o norteamento ao tema a ser abordado que é educação especial, onde o mesmo é o foco central deste respectivo trabalho.

Porém além das 17 obras selecionadas contamos com o auxílio de leis, decretos, declarações entre outros documentos, que representam e testificam toda uma história de lutas e conquistas, meios esses que asseguram e amparam os direitos não só das pessoas com deficiências, mas de todos os seres humanos. Neste sentido, a pesquisa é de natureza qualitativa, pois não se preocupa em apresentar dados matemáticos ou estatísticos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o dia a dia em uma rotina agitada executamos diversas tarefas que fazem parte de um roteiro desempenhado todos os dias desde ao acordar até ao dormir, um exemplo disso: ao acordar fazer nossa higiene, preparar o alimento, levar as crianças para a escola, sair para o trabalho entre outras coisas só no período da manhã. Na escola ou no ambiente de trabalho há o desenfrear de novas tarefas e objetivos previstos que esperam ser alcançados, isso é desempenhado e realizado por nós todos os dias até o horário de voltar para casa e “descasar”.

Contudo atividades que parecem ser corriqueiras podem-se apresentar difíceis aos alunos que possuem alguma deficiência física, com isso necessitam de um cuidador para auxiliá-los durante as aulas. A Lei nº 8.069/90. “Dispõe sobre o apoio as pessoas com de deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais”. Assim todo o contexto social do aluno precisa ser adaptado, desde o amparo pela lei até a infraestrutura da escola, dentre outras muitas adaptações que visam garantir o acesso da pessoa com deficiência.

“A escola deve ser o agente transformador proporcionando o desenvolvimento da consciência verdadeira nos indivíduos que estão dispostos a construir uma escola democrática, alicerce da inclusão de todos os estudantes com ou sem deficiência” (PERREIRA; SOUZA & DAMASCENO, 2022). Com isso, ressalta-se a importância da formação continuada para professores:

A ausência de formação para lidar com alunos com alguma deficiência corrobora com uma prática não eficaz e excludente. Acredita-se que só a partir de uma formação inicial e continuada, associada a práticas inclusivas, pode se alcançar, por meio de aplicações didáticas

diversas, a abstração necessária para compreensão de conceitos matemáticos. (SILVA, 2020).

Durante a pesquisa foram verificados o quanto a falta de formação continuada prejudica o desempenho do aluno com deficiência dentro da sala de aula visto que o mesmo não tem o conhecimento necessário para no mínimo entender a deficiência daquele aluno. Acontece em muitos casos da escola apesar os decretos como o da Constituição Federal “art. 208 III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e declarações como a de Salamanca que concedem o direito a frequentarem a escola com igualdade de direitos, existem escolas que se recusam matricular alunos com deficiências por diversas situações, desde a falta de infraestrutura para receber o aluno até a uma equipe que não possui formação para poder ensina-lo.

Podendo afirmar assim a importância da capacitação dos professores para que desempenhem seu papel com excelência diante da diversidade, uma vez que essa qualificação assegura o domínio dos conhecimentos essenciais para promover o desenvolvimento seguro das habilidades dos alunos. (CASTANHO; FREITAS, 2005)

A formação continuada de professores é crucial para que o mesmo desempenhe seu papel de maneira exemplar à diversidade. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996). Em suma a qualificação do docente não apenas fornece ferramentas para o desenvolvimento de habilidades pelos alunos, mas também cria um ambiente propício à conquista pela autonomia e à construção ativa do conhecimento.

Portanto, ao investir na qualificação dos professores, não apenas se promove a qualidade do ensino, mas também se fortalece a base para uma educação inclusiva, inspiradora e capaz de preparar os alunos para os desafios de um mundo diversificado e em constante evolução.

No que se refere a escolha da metodologia alguns pesquisadores como no livro “Atendimento Educacional Especializado” retratam diversos tipos de adaptações que podem auxiliar esse aluno no processo de inclusão, adaptadores de tesoura, lápis, caneta, leitor de livros, suporte e cabeça que auxiliam na digitação em teclados. E um dos fatores que mais despertam atenção e no que se refere ao que possuem paralisia cerebral, onde é sugerido na obra o uso de atividades que além de desenvolver o cognitivo trabalha a coordenação motora fina desses alunos.

Assim como citado no referencial teórico uma pessoa pode possuir uma deficiência e não se sentir deficiente, principalmente quando se há a adaptação certa de materiais de estudo e recursos de acessibilidade que atendam as necessidades de cada aluno.

6. CONCLUSÃO

Em síntese, este trabalho investigou a temática da educação especial, ressaltando as metodologias de ensino/aprendizagem para alunos com deficiência física. No decorrer da investigação histórica observou-se o grande avanço no reconhecimento dos direitos desses alunos, através de políticas inclusivas e legislações que buscam garantir uma educação de qualidade e acessível a todos.

Para proporcionar aos alunos com deficiência uma educação eficaz e inclusiva, a adaptação do ambiente escolar, a valorização das habilidades individuais e ainda a utilização de tecnologias assistivas emergiram como pilares essenciais. Além disso, outros aspectos que revelam-se ser fundamentais para a construção de ambientes educacionais inclusivos é a conscientização sobre a importância da formação contínua dos professores e a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas de acordo com as necessidades individuais desses alunos.

O uso das tecnologias assistivas nas escolas desponta como uma aliada poderosa, oferecendo maior autonomia e participação ativa dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em resumo, a busca por metodologias eficazes na educação especial vai além de cumprir as exigências legais, mas representa que estamos assumindo um compromisso para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconhece a importância do desenvolvimento humano e promove a inclusão de todos os independentes de suas características individuais.

REFERÊNCIAS

BASEGIO, Antônio Carlos; CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. **Tecnologias Assistivas, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade.** Belo Horizonte, Educação em Revista, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Saladerecursosmultifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília MECS/EESP, 2006.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. (2005). **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Centro de Educação. Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria, RS, caderno 2005, n. 27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos**. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/ São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 65-92.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros**. In: **Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. - 6.ed. - 5. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** - São Paulo: Moderna, 2003.

MENDONÇA, Bianca Aparecida Teixeira et al. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Curitiba. REVISTA FOCO, v. 16, n. 10, p. e3414-e3414, 2023.

PEREIRA, Mônica Alves de Matos; SOUZA, Aparecida Carina Alves de; DAMASCENO, Allan Rocha. **Inclusão de pessoas com deficiência: os desafios da educação inclusiva**. Revista Foco, v. 15, n. 4, p. e509-e509, 2022.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do Surgimento da Educação Especial**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, REI, 2010.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília, DF: Cromos, 2007.

SILVA, Fabricio De Lima Bezerra et al. **O ensino da matemática em contexto inclusivo: elementos transdisciplinares expressos em uma revisão bibliográfica (2008 – 2019)**. Anais IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.



Capítulo 12

***CRIANDO PERSONAGENS E NARRATIVAS: O
GÊNERO DIÁRIO FICCIONAL E O ENSINO DAS
PRÁTICAS DISCURSIVAS***

Jéssica Beatriz Alves Camargo

Marianna Bassa

Cristina Yukie Miyaki

CRIANDO PERSONAGENS E NARRATIVAS: O GÊNERO DIÁRIO FICCIONAL E O ENSINO DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Jéssica Beatriz Alves Camargo

*Graduada em Letras Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Paraná,
bekacamargo02@gmail.com.*

Marianna Bassa

*Graduada em Letras Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Paraná, mariannabassa@gmail.com.*

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Yukie Miyaki

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá; mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná; doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, cristina.miyaki@pucpr.br.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é expor as vivências de duas estagiárias com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola tradicional de Curitiba, estando este estágio vinculado ao programa de Residência Pedagógica da CAPES. O estágio obrigatório é fundamental para a Licenciatura em Letras, sendo constituído por aulas de observação, produção e execução de uma sequência didática bem delimitada, bem como a reflexão final acerca dessa experiência. Inicialmente, realizou-se o período de observações, no qual as estagiárias realizaram várias atividades. Em seguida, as autoras realizaram quatro regências de Língua Portuguesa. Assim, este trabalho visa descrever os procedimentos de planejamento e realização do estágio, cujo enfoque foi o gênero diário ficcional e o desenvolvimento da criatividade, fundamentando-se, para tal, numa concepção interacionista e funcional da linguagem. É descrita a importância da experiência, o objetivo do projeto, uma contextualização do cronograma e dos procedimentos utilizados, o relato das aulas e sua fundamentação teórica, os resultados atingidos e, por fim, as considerações finais. Conclui-se que o objetivo geral da sequência didática foi alcançado de forma parcial, em detrimento de eventualidades e falta de tempo para o desenvolvimento das

atividades propostas. Apesar disso, a experiência de estágio trouxe grandes contribuições para a formação das estagiárias e foi capaz de promover o desenvolvimento da habilidade da escrita e da criatividade, por meio da produção da ficha de personagem e da escrita de uma entrada de diário.

Palavras-chave: Licenciatura. Estágio supervisionado. Língua Portuguesa. Produção textual. Diário ficcional.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to report the experiences of two interns with 5th grade students in a traditional school in Curitiba, such internship being linked to CAPES' *Residência Pedagógica* program. The mandatory internship is fundamental for the Degree in *Letras*, consisting of observation classes, production and execution of well-defined lesson plans, as well as the final reflection on this experience. Initially, the observation period took place, in which the interns carried out various activities. Then, the authors performed four Portuguese lessons. Thus, this work aims to describe the procedures for planning and carrying out the internship, whose focus was the fictional diary genre and the development of creativity, based on an interactionist and functional conception of language. The importance of the experience, the objective of the project, a contextualization of the schedule and procedures used, reports of the classes and their theoretical foundation, the results achieved and the final considerations are described. It is concluded that the general objective of the lesson plans were partially achieved, to the detriment of eventualities and lack of time to develop the proposed activities. Despite this, the internship experience brought great contributions to the training of the interns and was able to promote the development of writing skills and creativity, through the production of a character sheet and the diary entry.

Keywords: Graduation. Supervised internship. Portuguese. Writing. Fictional diary.

INTRODUÇÃO

As vivências e os aprendizados gerados pelas disciplinas de Estágio Supervisionado mostram a relevância e a necessidade dessas experiências durante o curso de licenciatura. É fundamental que o acadêmico tenha contato com a realidade escolar, que desenvolva planejamentos de aulas e materiais pedagógicos e saiba aplicá-los de forma eficiente em sala de aula. Cada escola, cada turma, cada professor traz novas contribuições para formação pessoal e profissional do graduando.

Este trabalho relata a experiência das autoras, Jéssica e Marianna, na disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras da Pontifícia Universidade

Católica do Paraná, e também de Residência Pedagógica, durante o primeiro semestre de 2023 com turmas de 6º ano, em um colégio tradicional de Curitiba, considerado um patrimônio da cidade.

O projeto desenvolvido propôs atividades de reflexão da língua em uso, da interpretação textual e do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita por meio da caracterização e de atividades referentes ao gênero textual diário ficcional, presente no cotidiano de alguns estudantes, além de ser do interesse de vários alunos, levando-os ao exercício da criatividade. Diante disso, o objetivo geral delimitado para este projeto foi que o estudante fosse capaz de “Compreender o gênero diário a partir da leitura e interpretação de textos do gênero, a fim de escrever um texto do gênero diário ficcional, baseado em um personagem criado pelo próprio aluno, para, em seguida, praticar suas habilidades de oralidade e escrita”.

A experiência relatada trouxe diversas contribuições para a formação profissional das estagiárias, que tiveram a oportunidade de desenvolverem quatro aulas referentes ao gênero diário ficcional com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II. Além de levar ao desenvolvimento das residentes, a professora supervisora afirmou que as regências contribuíram para construção dos conhecimentos dos estudantes. O engajamento dos alunos também revelou a relevância do projeto desenvolvido.

Todo planejamento deste estágio foi feito tendo como base os fundamentos sobre a Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em habilidades previstas para o sexto ano do Ensino Fundamental pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), a saber PR.EF69LP47.a.6.89 e PR.EF67LP30.a.6.96. Ademais, todo estágio foi fundamentado nos princípios da concepção sociointeracionista da linguagem e das etapas de escrita de Antunes (2003); na visão de que um texto não é um produto, mas um processo, conforme Menegassi e Gasparotto (2016) e Fiad e Sabinson (2001); na concepção de que a escrita deve ser feita de forma espontânea, de acordo com Soares (2001); na caracterização de um gênero textual (MARCUSCHI, 2008) e nos elementos necessários para produção textual (PASSARELLI, 2012).

APLICAÇÃO DO PROJETO: O USO DO GÊNERO DIÁRIO COMO INCENTIVO À CRIATIVIDADE

Em sequência, são expostos os detalhes da experiência de estágio, desde o contexto de sua realização, até a descrição pormenorizada das regências e a discussão dos resultados.

Contextualização

O estágio aqui relatado, previsto pela disciplina de Estágio Supervisionado III, foi realizado em dupla pelas autoras. Tal processo foi orientado pela professora regente da disciplina, Profa. Dra. Cristina Yukie Miyaki. Com a ajuda dela, pudemos refletir sobre nossos objetivos quanto ao estágio realizado no primeiro semestre de 2023, além de recebermos seu auxílio referente ao planejamento da sequência didática. No campo de estágio, um colégio estadual localizado na região central de Curitiba (PR), fomos supervisionadas por uma professora da instituição, que nos acolheu e nos apoiou durante todas as etapas de observação e aplicação de aulas. O colégio tem mais de 1400 alunos matriculados. De acordo com o Censo Escolar de 2021, haveria cerca de 41 turmas (até o ano de 2021), com uma média de 27 alunos cada. A escola conta com as modalidades de Ensino Fundamental regular, Ensino Médio regular, Ensino Médio Integrado, Magistério e Educação Especial, nos períodos diurno e noturno, e uma estrutura completa: 40 salas, biblioteca, auditório, cozinha, refeitório, banheiros padrão para alunos e funcionários e banheiros para pessoas com deficiência, laboratório de ciências, laboratório de informática, pátio coberto e pátio descoberto, quadra de esportes coberta e descoberta, sala multiuso, sala de diretoria, sala de professores, secretaria e sala de atendimento especial, além de recursos tecnológicos como impressora, scanner, equipamento de som, televisores, computadores e internet banda larga.

Após o processo de escolha dos parceiros de estágio, atribuição do campo de estágio, além do preenchimento e validação do Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório, iniciamos a experiência na escola. Entre 20 de março a 24 de abril de 2023, pudemos conhecer o colégio e seus espaços – salas de aula, quadras, laboratórios de informática, biblioteca etc. –, e estabelecer um primeiro contato com a professora supervisora e com os estudantes do 6º ano, com os quais atuaríamos. Nós

observamos como a professora ministrava as aulas, e como ela lidava com os alunos, atentando-nos ao perfil das turmas e suas necessidades, além de prestarmos atenção às atividades, metodologias utilizadas e ao livro didático daquele ano escolar. Assim, pudemos nos familiarizar com o ambiente e com os estudantes, de modo a ficarmos mais seguras para o momento das regências. Nós também realizamos uma série de tarefas e projetos idealizados pela professora supervisora. Ao longo das semanas em questão, elaboramos nosso projeto de estágio e os materiais que iríamos utilizar. Já no mês de maio de 2023, entre os dias 08 a 29, aplicamos a sequência didática, inicialmente para o 6º ano C, porém, nas semanas que se seguiram, para o 6º ano D, conforme relatado em detalhes a seguir.

Discussão

O estágio foi guiado por uma perspectiva sociointeracionista, ou seja, pela concepção de que as interações humanas estão sempre inseridas em situações comunicativas concretas, efetivadas por meio de textos orais ou escritos, conforme defendido por Antunes (2003). Para a autora, é nessa concepção que se deve centrar o processo pedagógico, que também deve considerar os estudantes como sujeitos da própria aprendizagem, sendo envolvidos de modo ativo nas práticas propostas. Assim, buscamos dar grande destaque aos processos de leitura e escrita, dedicando menos tempo à exposição de conteúdos. Também tentamos dar aos alunos o protagonismo das aulas, oferecendo a eles o espaço para a participação (comentários, respostas etc) e para a criatividade.

Nossa primeira regência, realizada no dia 08/05, foi direcionada ao 6º ano C. Primeiramente, fizemos uma acolhida e uma apresentação do cronograma da aula e dos objetivos que queríamos desenvolver com eles ao longo da semana. Em seguida, fizemos uma atividade diagnóstica que envolvia uma série de perguntas sobre o gênero diário, a fim de identificar o que os alunos sabiam, e registramos as respostas deles no quadro, em formato *brainstorming*. Depois disso, apresentamos slides sobre o gênero diário, contemplando os tipos de diários (ficcional, pessoal e de viagem), além de exemplos de diários ficcionais e pessoais publicados. Retomando Antunes (2003), sabe-se da importância de trazer a sala de aula gêneros textuais relevantes para a vida em sociedade. O diário, nesse sentido, é um gênero extremamente útil, tanto quando é ficcional, por estimular a leitura de um estilo diferenciado de narrativa

ou a escrita criativa; quanto como registro pessoal, na medida em que ajuda na organização mental e emocional do indivíduo que o escreve. Assim, também realizamos a leitura de entradas de diários ficcionais e uma exposição breve sobre as características do gênero. Por fim, entregamos a eles atividades de interpretação textual, nas quais constavam os dois exemplos do gênero que havíamos lido para eles previamente. Demos alguns minutos para que realizassem cada exercício, e fizemos a correção logo em seguida. Os alunos se comportaram bem e demonstraram interesse.

Na segunda regência, que aconteceu no dia 15/05, encontramos alguns desafios. Por conta de uma mudança na grade horária do colégio, acabamos tendo que reiniciar nossa sequência didática com outra turma, o 6º ano D. Além disso, teríamos apenas 35 minutos de aula, devido ao horário de almoço dos estudantes. Assim, realizamos algumas adaptações em nossos planos de aula, de modo a unir os principais pontos e atividades das aulas 1 e 2 em uma única aula. Fizemos uma acolhida e a atividade diagnóstica, mas dessa vez sem utilizar o quadro para fazer o *brainstorming*. Em seguida, utilizamos slides para abordar o gênero diário, seus tipos e características estruturais, além da leitura de exemplos, da mesma forma que havíamos feito na semana anterior, mas acrescentamos algo: durante a explicação, deixamos nas mãos deles uma edição do livro "Diário de uma garota nada popular", de Rachel Rénée Russell, para que tivessem contato com um exemplo sólido de diário ficcional. Após essa exposição, distribuimos fichas de personagem, nas quais os estudantes deveriam criar um personagem próprio para a proposta de produção textual, ou seja, a escrita de uma entrada de diário ficcional. Percebemos que muitos alunos ficaram empolgados com a temática da aula, bem como com a atividade de criação de personagem.

No dia 22/05, iniciamos a aula entregando as fichas de personagem nas quais os alunos haviam trabalhado na semana anterior, já com algumas correções. Demos a eles alguns minutos para reescrita e conclusão da ficha e muitos conseguiram terminar, inclusive, os avatares/desenhos de representação dos personagens. Em seguida, entregamos folhas para a atividade de produção textual e explicamos a proposta, caracterizando o que é a entrada de diário – ou seja, um fragmento do diário completo com declarações sobre uma única data – e dando um passo a passo para a escrita, enfatizando a estrutura e conteúdo necessário para um bom texto do gênero. Nós também oferecemos um vocabulário básico para inspirá-los e guiá-los quanto à

ortografia. Eles tiveram um tempo para escrever a primeira versão de seus textos, visto que, segundo Fiad e Sabinson (2001), o texto deve ser resultado de um trabalho cuidadoso de escrita, e engloba o planejamento, reflexão e aperfeiçoamento. Nesse mesmo sentido, Antunes (2003) divide esse trabalho em etapas: planejamento, escrita e reescrita. Enquanto eles iniciavam esse processo, nós circulamos pela sala assistindo os alunos no que fosse necessário, bem como os incentivando. Nesse dia específico, sentimos que o comportamento deles foi problemático, pois estavam muito agitados e conseqüentemente tivemos problemas para controlar a turma e passar as orientações.

Por fim, na nossa aula de encerramento, que aconteceu no dia 29/05, demos prioridade à reescrita das entradas de diário que eles haviam iniciado na semana anterior. Num momento inicial, buscamos lembrar aos alunos sobre a produção textual, lendo em voz alta dois exemplos de textos dos próprios alunos que cumpriram a tarefa de forma adequada. Nós também discutimos alguns dos enganos que muitos deles haviam cometido, a fim de esclarecer possíveis dúvidas sobre a proposta da atividade. Dissemos a eles que a atividade valia 1,0 ponto, e, em seguida, explicamos os critérios de avaliação da atividade, que também escrevemos no quadro para melhor visualização. Os critérios eram os seguintes: estrutura do texto, criatividade e empenho, ortografia e pontuação, coerência com a ficha do personagem e conteúdo, sendo que cada critério corresponderia a 0,2 décimos. Apesar desses critérios, demos bastante liberdade a eles para que escrevessem de forma espontânea e criativa, como defendido por Soares (2001), uma vez que é por meio da experiência da escrita que se aprende a escrever, sendo os deslizos linguísticos uma parte natural do processo. Após a explicação, retomamos a atividade e entregamos aos estudantes os seus respectivos textos, os quais haviam sido revisados por nós. Também reforçamos o passo a passo para a escrita/reescrita e o anotamos no quadro, de modo a deixar claras as orientações da atividade. Enquanto eles escreviam, passeamos pela sala e ajudamos os alunos com dificuldades e dúvidas. Todos exibiram bom comportamento e, apesar de alguns demonstrarem dificuldade ou resistência em iniciar/melhorar seus textos, a maior parte deles se dedicou ao término da atividade. Por fim, pedimos aos estudantes que nos contassem o que acharam das aulas e obtivemos uma resposta positiva unânime: eles gostaram das atividades e do gênero que trabalhamos com eles, o que foi muito recompensador.

RESULTADOS

Toda experiência relatada foi de extrema importância para o aprimoramento pessoal e profissional das estagiárias, como futuras docentes. Enfrentamos algumas dificuldades que provocaram mudanças no planejamento inicial, entretanto, buscamos sempre cumprir nosso objetivo geral do projeto. Os problemas enfrentados também levaram ao aprimoramento de nossas práticas, pois eles ocorrem frequentemente no cotidiano de um professor, e foram oportunidades que tivemos de desenvolver as habilidades de flexibilidade, adaptabilidade e objetividade, sem comprometer a qualidade das regências.

Diante da proposta de trabalhar com o gênero diário ficcional, nosso objetivo geral foi que o aluno fosse capaz de “Compreender o gênero diário a partir da leitura e interpretação de textos do gênero, a fim de escrever um texto do gênero diário ficcional, baseado em um personagem criado pelo próprio aluno, para, em seguida, praticar suas habilidades de oralidade e escrita”. Este objetivo foi alcançado durante todas as aulas por meio das atividades de interpretação e leitura propostas, pela ficha do personagem e pela produção da entrada de diário. Contudo, não foi possível focar o desenvolvimento da prática da oralidade.

A primeira regência cumpriu seus objetivos específicos de levar o estudante a “Aprender a estrutura e condições de produção do gênero diário/entrada de diário, bem como a função social e o propósito comunicativo dos interlocutores” e “Conhecer e identificar vocabulário relacionado ao cotidiano e associado ao gênero diário”. Utilizando slides e contando com as contribuições dos estudantes, fizemos uma apresentação do gênero diário e suas variações, mostramos exemplares de livros do gênero e também textos, comentando o vocabulário, estruturas linguísticas e o grau de formalidade do gênero. Desde o início, percebemos que o gênero escolhido conquistou a atenção dos estudantes e que ele estava presente em seus cotidianos, pois eles comentaram que já escreveram diários e tinham lido livros deste gênero, como o “Diário de Anne Frank” (diário íntimo), “Querido diário otário”, “Diário de um banana” e “Diário de um garota nada popular” (diários ficcionais). Por meio da atividade diagnóstica, os estudantes mostraram que já tinham noções sobre as características do gênero diário ficcional. Ao final da segunda regência, uma aluna veio conversar conosco, perguntando onde poderia encontrar o livro que trouxemos para eles olharem durante a exposição dialogada, pois ela disse que gostaria de ler.

A segunda aula tinha como alvo o seguinte objetivo específico: “Produzir, de modo imaginativo, uma ficha de personagem que abarque elementos como nome, idade, ocupação, aparência, habilidades e personalidade”. Este objetivo foi alcançado na segunda e terceira aula por meio da produção da ficha do personagem, atividade que os estudantes indicaram terem gostado bastante, porque a maioria se empenhou em responder às questões da ficha e também a fazer o avatar do personagem. Foi uma atividade que estimulou a criatividade deles e proporcionou a interação entre colegas, que conversaram sobre seus personagens durante as aulas e demonstraram estarem empolgados para contarem para nós sobre quem haviam criado. Os estudantes criaram personagens baseados em séries e filmes que gostavam e com base em sua criatividade, inventando espiões, atrizes, cozinheiros, bancários e veterinários.

Em nosso planejamento, a terceira aula tinha como objetivos que o estudante tivesse momentos para “Praticar, por meio de atividades contextualizadas (fazendo uso do gênero trabalhado), desafios ortográficos da língua portuguesa, em consonância com o nível de aprendizagem” e “Escrever uma entrada de diário baseada em personagem previamente criado, de modo a destacar o cotidiano desse personagem e aspectos de sua personalidade, seguindo a estrutura e condições de produção do gênero em questão”. Devido aos fatores apresentados que reduziram o tempo de aula, não conseguimos cumprir plenamente o primeiro objetivo, mesmo tendo uma atividade de análise linguística preparada, mas buscamos cumpri-lo por meio dos feedbacks da ficha e da entrada de diário. Já o segundo objetivo foi plenamente alcançado nessa e na última aula.

Por fim, a quarta regência tinha o objetivo de escrita do diário e “Praticar a leitura e a análise crítica de textos a partir das produções dos demais colegas”. De uma turma de em média 25 estudantes, tivemos 23 textos entregues. Na última aula, tivemos os seguintes resultados: 8 alunos realizaram a reescrita do texto; 12 terminaram as primeiras versões; 1 aluno não escreveu nada na terceira aula e faltou na aula final; 1 estudante não fez a reescrita, mas escreveu outra entrada de diário e 1 estudante não terminou a primeira versão. Com esses dados, acreditamos que o projeto foi efetivo e que a maior parte dos estudantes gostaram da proposta e de realizar as atividades. Como não houve tempo para fazer a leitura em grupos e para todos os colegas, no início da aula, fizemos a leitura da entrada de diário que um aluno tinha finalizado na terceira aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio relatado evidencia a riqueza e a relevância dessa experiência durante a graduação. O contato com professores supervisores, com escolas diferentes e anos escolares distintos, o desenvolvimento de planos de aulas e materiais e a aplicação das regências foram vivências valiosas que nos prepararam melhor para seguir a trilha da docência. Dessa forma, o trabalho com o 6º ano trouxe uma série de novas observações e estratégias, as quais não haviam sido necessárias nos estágios realizados com turmas de Ensino Médio em semestres anteriores.

É possível destacar, ainda, a imprescindibilidade dos seguintes aspectos: o estudo da metodologia de ensino como norteadora da prática; uma disciplina bem estruturada direcionada ao estágio; a assistência das professoras orientadora e supervisora; o bom relacionamento com o parceiro de estágio, e a capacidade de adaptação em vista a imprevistos na sala de aula e/ou na grade horária das escolas.

Por fim, declaramos que o colégio, no qual vivenciamos todas as experiências descritas, tem uma estrutura excelente e uma equipe dedicada. A professora supervisora foi muito acolhedora, empática e afetuosa. Ela nos apoiou em todo tempo e fez toda experiência ser muito melhor. Trabalhar com o 6º ano nesse estágio foi uma experiência maravilhosa, uma vez que os alunos eram educados, engajados, participavam das aulas e realizavam as atividades sem que fossem necessários muitos incentivos. Perceber no olhar dos estudantes seu desejo de ler, escrever e conversar sobre o gênero diário ficcional foi extremamente gratificante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. *In*: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 39-106.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A Escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 54-63.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no Ensino Médio. **Trabalhos em Linguística**

Aplicada, v. 59, p. 1432-1454, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tla/a/FJCzQ8Kw7SPRMjDQrpmXBxb/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 7 abr. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2008. 296 p.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 304 p.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Consulta Escolas**, 2023. Disponível em:
<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=a71>. Acesso em:
06 abr. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba, 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Museu da Escola - Escolas Tombadas. **Gestão Escolar**, 2023. Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=57>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001. 140 p.

AUTORES



Adiel de Souza Ribeiro

Curso superior em Gestão e Produção Cultural pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Pós-Graduado em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Música (IBRA); Graduando em Licenciatura Plena em Música pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), Técnico em Instrumentista de Orquestra- Contrabaixo Acústico pela Escola de Música da Universidade Federal do Pará (Emufpa). Atuou como Produtor da Orquestra Filarmônica de Goiás (OFG); Como montador, supervisor e produtor cultural da Academia Paraense de Música produzindo a temporada artística da Orquestra Sinfônica do Teatro da Paz, concertos e Festival Internacional de Ópera do Theatro da Paz. Lecionou no Núcleo de Educação Musical da Assembleia de Deus como professor de contrabaixo acústico. Bolsista do projeto de Extensão da Universidade Estadual do Pará do Núcleo de Arte (NAC) Madrigal de Uepa e atualmente participa do Grupo de Pesquisa Transtorno de Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem GP- TDDA, vinculados ao PPGARTES e PROFARTES ambos da UFPA. E-mail: adiel.oper@hotmail.com

Angela Elias de Brito

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia.

Angélica da Costa

Assistente Social da Universidade do Vale do Rios dos Sinos (Unisinos), Especialista em Terapia de Casal e Família, Educação Inclusiva e Especial e Intervenções em Situações de Luto. E-mail: angelcosta@unisinos.br

Camila Gabryella Souza da silva

Graduanda em Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente estou no último ano da graduação, com ênfase em projetos de pesquisa voltados para a população em situação de rua e habitação.

Cesar Ferreira

Graduando em Jornalismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa e Mídia em Esfera Pública (EME-UFMG). E-mail: cesarferreiraalves@outlook.com

Crislen Campelo Aquino

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: crislencampelojp9@gmail.com

Cristina Yukie Miyaki

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá; mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná; doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, cristina.miyaki@pucpr.br.

Daniel Matias Santos

Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. Pós-graduando em Metodologia do ensino de Matemática. Pós-Graduando em Matemática Financeira e Estatística. E-mail: estudohibrido@gmail.com

Deusdete Rodrigues Simões

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV- Geografia.

Elaine Aparecida Saraiva Batista

Universidade Anhanguera/UNIDERP- Pedagogia.

Estefane Ferreira Moraes

Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: moraesestefane2000@gmail.com

Fabiana Lopes de Souza

Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel), Mestra em Artes Visuais (PPGAV/UFPel), Especialista em Artes com área de concentração em Artes Visuais e Licenciada em Artes Visuais pelo Centro de Artes/UFPel e Licenciada em Artes Visuais. Integrante do Grupo de Pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação docente nas Artes Visuais (CNPq).

Filipe Wiltgen

<https://orcid.org/0000-0002-2364-5157>

Escritor, Pesquisador, Professor e Engenheiro Eletricista (1994) pela Universidade de Taubaté (UNITAU em Taubaté). Mestre (1998) e Doutor (2003) em Dispositivos e Sistemas Eletrônicos, na área de Fusão Termonuclear Controlada, pelo Instituto de Tecnologia de Aeronáutica (ITA em São José dos Campos). Considerando apenas o tempo mais recente na docência, de 2017 a 2023 como professor no Programa de Mestrado em Engenharia, e Coordenador no Curso Especialização em Energia Solar Fotovoltaica na Universidade de Taubaté. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de São Paulo (IFSP em Campinas) durante 2022 e 2023, nos cursos de técnico em Eletrônica e graduação em Eng. Elétrica. Professor, Coordenador de curso e Diretor Substituto na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC em Pindamonhangaba), desde 2021 nos cursos de Projetos Mecânicos, Manutenção Industrial, Gestão da Produção Industrial e Automação Industrial. Atualmente Editor-Chefe da Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia (REPATEC) da FATEC de Pindamonhangaba. Currículo Lattes CNPq (lattes.cnpq.br/9415670242620093). Base de Documentos ResearchGate (www.researchgate.net/profile/Filipe-Wiltgen). Google Acadêmico (scholar.google.com.br/citations?user=WQM6aIYAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao). Currículo FAPESP (bv.fapesp.br/pt/pesquisador/45358/luis-filipe-de-faria-pereira-wiltgen-barbosa).

Francisca Camila Bevenuto

Graduanda em Serviço Social (UFRN); técnica em informática (IFRN), pesquisa sobre Pobreza menstrual no Brasil e as lutas femininas pela saúde através da assistência social.

Gustavo Moraes da Silva

Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: gustavo26393@live.com

Hélio José Gonçalves

Graduado em Matemática pela Claretiano, professor na SEED/PR.

Jéssica Beatriz Alves Camargo

Graduada em Letras Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, bekacamargo02@gmail.com.

José Elias do Nascimento

Licenciado em Filosofia (UFC); graduando em Serviço Social (UFRN); Mestrando em Serviço Social (UFRN), pesquisa sobre a Política de Assistência Estudantil.

Josineide Gomes

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV- Pedagogia.

Kauany Victória Silva Souza

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: kakau13souza@gmail.com

Kellen Luciane Seiffert Storack

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Lidiane Gomes dos Santos Felisberto

Doutora e Mestre em Educação pela PUC-PR, pedagoga na SEED/PR e professora no Centro Universitário Unifacear.

Lisandra Roberta Mendonça dos Santos

Graduada em Fisioterapia pela Universidade da Amazônia (2014). Pós graduação em Fisioterapia Respiratória Adulto (Assobrafir, PUC RS). Licenciatura Plena em Música pela Universidade Estadual do Pará (2022) com certificação de Excelência Acadêmica no decorrer do curso. Atuou como primeiro violino no projeto de extensão Quarteto Paulino Chaves. Atuou como bolsista no Programa de Monitoria nas disciplinas de Regência e Canto Coral. Foi violinista da Orquestra Sinfônica do Teatro da Paz 2006 a 2021. Pós Graduanda em Musicoterapia (Instituto Carlos Gomes IECG). Possui certificação técnica em violino pelo Conservatório Carlos Gomes e certificação técnica em Espirometria pela Sociedade Brasileira de Pneumonia e Tisiologia (SBPT). Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa GEMMA (Grupo de Pesquisa de

Educação Musical, Memórias e Inclusão na Amazônia) da Universidade Estadual do Pará. E-mail: adiel.oper@hotmail.com

Luanna Bezerra de Freitas

Graduanda em Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente estou no último ano da graduação, com foco em trabalho de pesquisa que se concentra nos direitos humanos nos presídios, saúde feminina e assistência social.

Luciana Araujo da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: Lucianaaraujo1708@gmail.com

Luísa Lélis

Graduanda em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa e Mídia em Esfera Pública (EME-UFMG). E-mail: lelisbotafe@gmail.com

Marianna Bassa

Graduada em Letras Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mariannabassa@gmail.com.

Marineide Elias Alexandre

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV- Letras.

Mayara Pereira Jorge

Universidade Anhanguera/UNIDERP- Pedagogia.

Melissa de Paiva Branco

Graduanda em Licenciatura em Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa e Mídia em Esfera Pública (EME-UFMG). E-mail: melissaufmg@gmail.com

Murilo Alves Ferraz

Graduado em licenciatura em Educação Musical e Mestre em Educação Musical pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); graduado em Gastronomia, História e Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) e pós-graduado em Docência no Ensino Superior e em Educação Especial e Inclusão Escolar pela mesma universidade. Pós-graduado em Psicopedagogia pela FAAL e pós-graduado em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar e Musicoterapia pela Faculdade Serra Geral. Desenvolveu pesquisas referentes às novas tecnologias aplicadas à Educação Musical no ensino à distância, como também pesquisas voltadas para a Educação Musical Especial.

Nilma Soares de Oliveira Cajueiro

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV- Geografia.

Pedro Afonso Florentim Alves

Centro Universitario Grande Dourados- Unigran Grand Dourados - Educação Física.

Rosa Maria Aparecida Simões

Faculdades Integradas de Naviraí/FINAV-Letras.

Rosilda Silveira Monteiro

Universidade Anhanguera/UNIDERP- Pedagogia.

Ruan Carlos Sansone

Pedagogo, da Universidade do Vale do Rios dos Sinos (Unisinos), Orientador Educacional, Especialista em Educação Especial Inclusiva, NAE Unisinos. E-mail: ruansr@unisinos.br

Salomão Nascimento Pantoja

Graduando em Letras-Espanhol da Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: nascimentosalomao77@gmail.com

Taís Oliveira

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Pará. E-mail:
thaisoliveira3114@gmail.com



ISBN 978-655492077-3



9 786554 920773

