

João Roberto de Souza Silva
Organizador

ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Saberes e Práticas
Vol. 2



ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Saberes e Práticas

Vol. 2





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES


Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline G. S. Benevides CRB-1/3889

1.ed.	Estudos e pesquisas em educação: saberes e práticas – Vol. 2 [livro eletrônico] / (Org.) João Roberto de Souza Silva – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 449p. E-book. Bibliografia. Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-423-2 1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Práticas. I. Silva, João Roberto de Souza.
07-2024/58	CDD 370.7 CDD 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Interdisciplinaridade; Saberes. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-423-2.09.07.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

João Roberto de Souza Silva
Organizador

ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Saberes e Práticas

Vol. 2



1.ª Edição – Copyright© 2024 dos autores.

Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa & Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CIESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dra. Patrícia de Oliveira – IF BALANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauca Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRAD/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitas de Araújo – UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Nesta coletânea participam capítulos que expressam assuntos e temas diversos referentes ao processo de ensino e aprendizagem envolvendo a educação formal, não formal e informal do conhecimento científico. As pesquisas científicas destacadas na obra são desenvolvidas em diferentes contextos e períodos relacionados às várias áreas do saber e estágios de aprendizado.

Deste modo, os capítulos apresentam novas interpretações e reflexões para enriquecer a construção do conhecimento obtido em pesquisas que indicam possíveis direções para a Educação e o Ensino. Destarte, os capítulos incluem contribuições de distintas áreas do conhecimento e níveis educacionais, elaborados sob uma perspectiva que pode considerar ou questionar a interconexão e a influência entre eles, desafiando a visão compartimentada (disciplinar) da realidade no processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, o primeiro capítulo expressa reflexões entre ludicidade e aprendizagem. Na sequência, o segundo capítulo destaca a construção da identidade docente no ensino técnico. Por sua vez, o terceiro capítulo ressalta a psicologia escolar e educacional e educação inclusiva. O quarto capítulo, na sequência, destaca a construção de saberes no percurso da feira à sala de aula e o quinto capítulo descreve a extensão universitária e reflexões de algumas percepções dos estudantes.

Em continuidade, o sexto capítulo enfatiza alguns eixos teóricos sobre a perspectiva da in/exclusão social. Em complemento, o sétimo capítulo focaliza a inclusão educacional e transtornos do neurodesenvolvimento, o oitavo capítulo, por sua vez, releva a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, o nono capítulo destaca a articulação entre professor do atendimento educacional especializado (AEE) e professor de sala de aula comum e, no que lhe concerne, o décimo capítulo disserta sobre a importância do brincar na primeira infância.

Em continuidade, o décimo primeiro capítulo discorre sobre a atuação do enfermeiro e sua contribuição na formação integral enquanto décimo segundo capítulo disserta referente a formação continuada para professores da educação especial TEA. Assim, o décimo terceiro capítulo oportuniza refletir sobre as abordagens investigativas do campo da didática. Já o décimo quarto

capítulo analisa a calculadora como recurso pedagógico enquanto alternativa para o letramento matemático e o décimo quinto capítulo expressa reflexões sobre a educação inclusiva.

Por conseguinte, o décimo sexto capítulo destaca a inclusão de estudantes com deficiência na educação física escolar e o décimo sétimo capítulo oferece uma proposta de ensino com a tabela periódica interativa no scratch. Na sequência, o décimo oitavo capítulo acentua a educação estética como projeto na psicologia escolar, o décimo nono capítulo, no que lhe confere, ressalta a avaliação em larga escala e o vigésimo capítulo propõe a psicogênese da língua escrita.

Em prosseguimento, o vigésimo primeiro capítulo destaca as tecnologias assistivas para alunos com deficiência intelectual, o vigésimo segundo capítulo valoriza os materiais pedagógicos para alunos com TEA, o vigésimo terceiro capítulo, em síntese, enfatiza a formação pedagógica de docentes para o ensino técnico e profissionalizante, o vigésimo quarto capítulo oportuniza reflexões acerca dos professores de arte e os desafios de sua formação e o vigésimo quinto capítulo, por sua vez, averigua as contribuições da neurociência para a educação física escolar.

No que lhe concerne, o vigésimo sexto capítulo relaciona a gestão educacional e o voto, o vigésimo sétimo capítulo pondera sobre compreensões teóricas acerca da surdez, o vigésimo oitavo capítulo reflete acerca da categoria freiriana “esperança” e, por sua parte, o vigésimo nono capítulo expressa a mediação de conflitos na educação infantil enquanto o trigésimo capítulo exprime algumas contribuições pedagógicas para a aprendizagem significativa.

Deste modo, o trigésimo primeiro capítulo disserta algumas adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual e alunos com transtorno do espectro autista (TEA), o trigésimo segundo capítulo, por sua parte, contribui com a divulgação científica acerca da temática morcegos por meio do uso das redes sociais digitais, o trigésimo terceiro capítulo oferece reflexões referentes a famílias de filhos com deficiência, o trigésimo quarto capítulo, por outro lado, destaca a caracterização morfológica de atletas de judô, o trigésimo quinto capítulo reflexiona sobre o projecto curricular, o trigésimo sexto capítulo destaca algumas perspectivas da hospitalidade como técnica de ensino e, por fim, o trigésimo sétimo capítulo disserta sobre a semiótica aplicada na leitura de imagem fílmica.

Em face do exposto, ao analisar os capítulos resumidos anteriormente, esta publicação oferece contribuições por meio de reflexões intelectuais e

abordagens didáticas dos autores sobre educação e ensino. A sua participação nesta coletânea destaca-se pelo objetivo em promover ideias interdisciplinares e questionamentos que incentivem discussões sobre práticas pedagógicas, tanto teóricas quanto práticas. Essa abordagem visa fomentar debates sobre ensino e aprendizagem em diversos cenários, explorando novas perspectivas interdisciplinares na educação e conectando conhecimentos teóricos com práticos. Assim, busca-se ampliar e atribuir significado aos diversos saberes por meio de estudos e pesquisas no âmbito educacional.

Equipe editorial

A educação hoje exige postura aberta a mudanças e revisão de paradigmas. O conhecimento atual é amplo e complexo, tornando-se necessária a interdisciplinaridade. Toma-se imprescindível uma busca e crítica constantes das informações para que a atuação profissional possa ser consciente e baseada em evidências científicas. Talvez o ponto fundamental de toda essa mudança seja a necessidade de olhar o ser humano em sua totalidade e agir com eticidade, buscando justamente integrar o conhecimento que ao longo do tempo, principalmente do século XX, ficou fragmentado (Nunes; Nunes, 2005, p. 180).

SUMÁRIO

A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM FEIRAS DE CIÊNCIAS: A RELAÇÃO ENTRE LUDICIDADE E APRENDIZAGEM..... 13

Fernanda Welter Adams | Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva |
Simara Maria Tavares Nunes

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO: NARRATIVAS DE UM PROFESSOR TECNÓLOGO..... 23

Juliana Pedroso Bruns | Henrique Bruns Neto | Rita Buzzi Rausch

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 35

Flávia Diniz Roldão | Anderson Francisco Vitorino

PROGRAMA FORMA PARÁ EM IRITUIA – DA FEIRA À SALA DE AULA: REDESCOBRINDO SABERES..... 43

Ângelo Rodrigues de Carvalho | Aliene da Silva Sousa

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES 57

Anderson Vicente da Silva | Bárbara Costa Lima Albuquerque | Leozina Barbosa de Andrade

EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO: EIXOS TEÓRICOS SOBRE A PERSPECTIVA DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL 69

Carlos Antonio Furtado Dutra | Leandro Saldanha Nunes Mouzinho |
Jethânia Glasses Cutrim Furtado Ferreira | Silvio Carvalho Marinho |
Emanuelle do Espírito Santo Alves do Nascimento | Josimary Lima da Silva Lula |
Vilma de Fátima Diniz de Souza

INCLUSÃO EDUCACIONAL E TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO 81

Alejandro Rafael Garcia Ramirez | Daiane Puerari

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO 93

Danielle Costa Rosa | Leticia de Oliveira Lopes

ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E PROFESSOR DE SALA DE AULA COMUM..... 105

Aluisio Ricardo de Souza

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA..... 125
Chaneli Ritter Vincenzi

ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INTEGRAL.... 137
Juliana Amadei | Eder Aparecido de Carvalho | Fatima Peres Zago de Oliveira |
Reginaldo Leandro Plácido | Denise Fernandes

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TEA NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL151
Fabrícia Andreza Amorim Hoffmann

AS ABORDAGENS INVESTIGATIVAS DO CAMPO DA DIDÁTICA: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO OU LUGAR DE PESQUISA? 163
Giovanna Martin-Franchi

A CALCULADORA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALTERNATIVAS PARA O LETRAMENTO MATEMÁTICO 169
Amanda Corrêa da Costa | Helen Silveira Jardim de Oliveira | Sheyla Santos de Sousa

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A REDE PÚBLICA DE ENSINO181
Karoly Mariana dos Reis Cecilio Diniz

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....191
Kelton Silas de Moura Tenório Costa | Keyla Brandão Costa | Ana Rita Lorenzini

TABELA PERIÓDICA INTERATIVA NO SCRATCH: UMA PROPOSTA DE ENSINO 199
Rosangela Lucia Strieder | José Wilson Pires Carvalho

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO PROJETO NA PSICOLOGIA ESCOLAR.....211
Ana Carolina Duarte Coelho | Luciana Genuíno Machado

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UM DILEMA DO SÉCULO XXI..... 221
Marielena Batista de Souza | Edite Maria Sudbrack

A PSICOGENESE DA LÍNGUA ESCRITA: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NA GUINÉ-BISSAU 231
Mamadú Mutaro Embaló

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM AS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	247
--	------------

Neusa Almeida Santana Machado

MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM TEA NAS PESQUISAS REALIZADAS NO BRASIL	255
---	------------

Priscila Goulart Cardoso

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES PARA O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE: O QUE DIZEM AS TESES PUBLICADAS NO BRASIL?.....	265
--	------------

Henrique Bruns Neto | Juliana Pedroso Bruns | Rita Buzzi Rausch

OS PROFESSORES DE ARTE E OS DESAFIOS DE SUA FORMAÇÃO PERANTE A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	279
---	------------

Raquel Lima de Freitas

ALÉM DAS HABILIDADES MOTORAS: AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	287
--	------------

Cláudio Fernando André | Hemelly da Silva Areias | Ralcilândia Carvalho de Oliveira | Renata do Monte Rodrigues

A GESTÃO EDUCACIONAL E O VOTO: UMA REFLEXÃO EM TEMPOS DEMOCRÁTICOS.....	301
--	------------

Rosiane Machado da Silva | Anderson Santos Costa

COMPREENSÕES TEÓRICAS ACERCA DA SURDEZ: CONCEITUALIDADES.....	311
--	------------

Rosimeire Pereira de Oliveira | Claudionei Vicente Cassol

UM PROFESSOR, DUAS VIDAS, UMA ESPERANÇA: UMA REFLEXÃO ACERCA DA GATEGORIA FREIRIANA “ESPERANÇA”	325
--	------------

Samuel Pereira Campos | Denison Castro dos Santos

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SUA EFETIVAÇÃO	339
---	------------

Simone Cristina Cestari Shigaki | Luci Mary Duso Pacheco

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM ESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO DE INDUSTRIÁRIOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UNIDADE SENAI DE PARACATU – MG..... 347

Solange Faria Maciel Biulchi | Ricardo Faustino Teles

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)..... 361

Suellen de Azevedo Ferreira

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA TEMÁTICA MORCEGOS: O USO DAS REDES SOCIAIS..... 371

Midiã Cristine Silva Guará | Ariane de Sousa Brasil | Alexandro Dias Pinheiro | Erick Patrício Saboia | Sadora Santos Lima | Leticia Lima Correa | Thiago Bernardi Vieira

FAMÍLIAS DE FILHOS COM DEFICIÊNCIA QUE INGRESSAM NA ESCOLA PÚBLICA REGULAR..... 381

Valdeir Mezencio Avelar Júnior | Anice de Souza Moura

CARACTERIZAÇÃO MORFOLÓGICA DE ATLETAS DE JUDÔ ENTRE 15 E 19 ANOS..... 395

Francisco Evaldo Orsano | Antonia Evania Vieira da Silva | Brunna Galtierrez Fortes Pessoa | Geórgia Ferreira Soares | Waldrian Kawan Goncalves Leite | Ayse Suzel Martins Cosme | Vânia Silva Macedo Orsano

PROYECTO CURRICULAR 405

José Manuel Salum Tomé

PERSPECTIVAS DA HOSPITALIDADE COMO TÉCNICA DE ENSINO, CONSIDERANDO O PRESTADOR DE SERVIÇO COMO ANFITRIÃO 417

Romulo de Abreu Rodrigues | Hilário Angelo Pelizzer

SEMIÓTICA APLICADA NA LEITURA DE IMAGEM FÍLMICA 431

Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo

SOBRE O ORGANIZADOR..... 447

ÍNDICE REMISSIVO 448

A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM FEIRAS DE CIÊNCIAS: A RELAÇÃO ENTRE LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

Fernanda Welter Adams¹

Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva²

Simara Maria Tavares Nunes³

INTRODUÇÃO

Ao se trabalhar com alunos com deficiência, é preciso perceber as suas potencialidades de forma a se garantir o seu pleno desenvolvimento, bem como concebê-los como sujeitos ativos e que se constituem por meio da relação com o outro e com a realidade (Adams, 2020).

Assim, a motivação é um dos fatores principais não só para o sucesso da aprendizagem, como também para a aquisição de novas habilidades (Vigotski, 1994). Portanto, Adams (2020, p. 04) discute que tanto a escola quanto o professor devem estar atentos e disponibilizarem diferentes tipos de recursos e metodologias para que os alunos com deficiência possam se desenvolver, além de terem acesso ao conhecimento científico que é proporcionado a todos, “permitindo-lhes, com isso, desenvolver um modo de pensar, de memorizar, de abstrair de forma mais complexa, preparando-as para a vida”.

Para o desenvolvimento do aluno com deficiência, Vygotsky (2011) discorre muito claramente sobre a importância dos caminhos alternativos, sendo esses os recursos e metodologias a serem desenvolvidos pelos professores. O autor descreve que é através deles que o desenvolvimento da criança acontece, uma vez que estes são sempre usados quando o caminho direto não dá conta da resposta, quando o mesmo está impedido, ou seja, quando a resposta primeira passa a não ser satisfatória (Vygotsky, 2011).

Como uma possibilidade de metodologia alternativa para promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência, apresentamos as Feiras de Ciência, que podem proporcionar aos alunos um ambiente rico em que poderão interagir, se comunicar, criar e aprender a partir de suas potencialidades. Em uma atividade como as Feiras de Ciências os estudantes são responsáveis pela comunicação de projetos planejados e executados por eles próprios (Adams et al., 2020).

¹ Doutoranda em Ensino, História e Filosofia da Ciência (UFBA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5867496765077418>

² Doutor em Educação (UFPR). Professor (UFCAT). CV: <http://lattes.cnpq.br/4561691517507676>

³ Doutora e Mestre em Ciências (USP). Professora (UFCAT). CV: <http://lattes.cnpq.br/6775966589667074>

Nunes et al., (2016), ainda classificam as Feiras como atividades lúdicas, tendo em vista que são livres e apresentam caráter voluntário, além de possuírem regras, limitação de tempo e espaço, bem como problemas e desafios a serem resolvidos pelos alunos, o que pode estimular o protagonismo estudantil, que são características do lúdico

Durante a participação em uma Feira de Ciências o aluno tem a possibilidade de apresentar trabalhos para o qual dedicou várias horas de estudo e pesquisa, buscou, reuniu e interpretou informações de forma a expô-las ao público (Nunes et al., 2016). Tais ações permitem aos alunos desenvolverem aprendizagens científicas de forma efetiva e ativa, ainda relacionando estes conhecimentos ao seu cotidiano. E isso tudo de forma lúdica e prazerosa. Outra característica que leva a considerar as Feiras de Ciências como atividades lúdicas é o fato de que estas se configuram como uma atividade que pode envolver diversão e prazer durante o seu processo.

É um tipo de atividade que não tem participação obrigatória, é espontânea (Nunes et al., 2016), outra característica que permite afirmar que as Feiras de Ciências são atividades lúdicas, e que possibilitam a inclusão do aluno com deficiência. Porquanto, essa atividade vai permitir que este faça parte de um grupo, a partir de seus interesses e afinidades (Castro; Bernardes, 2016) de forma que essa ação espontânea vai se tornar uma atividade prazerosa para o aluno com deficiência, que vai deixar de ser visto pelos professores e demais colegas como um sujeito com dificuldades para ser visto como parte de um grupo, um sujeito com potencialidades. Neste sentido, Adams (2018; 2020) afirma que no processo de ensino e aprendizado dos alunos com deficiência, estes precisam ser vistos como sujeito capazes de se desenvolver.

Portanto, as Feiras de Ciências são metodologias de ensino que podem e devem ser usadas no desenvolvimento de alunos com deficiência, pois esta atividade desperta as potencialidades destes. Vigotski (1997), em seus estudos sobre a defectologia, discute a necessidade da compensação da deficiência; dessa forma, observa-se no desenvolvimento de atividades lúdicas essa capacidade. Nesse contexto, um evento como as Feiras de Ciências, que apresentam natureza lúdica, poderia proporcionar a todos os educandos um papel importante no desenvolvimento educativo e social.

Vigotski (2010), afirma que o desenvolvimento se relaciona com o meio e o que determina esta influência são as vivências, não somente experimentar ou viver uma situação, mas vivenciar no sentido da aquisição do conhecimento, tendo esta um papel mediador na relação criança e cultura. Sabe-se que o aprendizado não é o desenvolvimento, mas se for estruturado

de forma adequada, conduz ao desenvolvimento, uma vez que o processo de aprendizado ocorre mais lentamente e se apoia nos processos ainda imaturos, mas que estão em vias de desenvolvimento, ou seja, aprendizado é fonte de desenvolvimento.

Assim, com o objetivo de propiciar a aprendizagem e promover outros conhecimentos e desenvolvimentos, como falar em público, trabalhar em equipe, pesquisar e interpretar informações, aceitar ideias, expressar a opinião, construir valores, entre outros, propôs-se a alunos com deficiência sua participação em duas Feiras de Ciências, uma dentro da escola e outra a nível regional. A proposta era de que os estudantes construíssem conhecimento, porém, de maneira mais descontraída, divertida e efetiva.

Diante disso, problematizou-se: quais as contribuições de uma atividade lúdica, tal como uma Feira de Ciências, na promoção da inclusão de alunos com deficiência? Assim, o presente capítulo visa avaliar os resultados alcançados após esta participação e analisar o papel das Feiras de Ciências como uma atividade lúdica capaz de garantir a aprendizagem de alunos com deficiência. Este se organiza em metodologia, seção na qual o procedimento metodológico de construção e análise dos dados são descritos; em sequência, os resultados e discussões, nos quais reflexões frente a Feira de Ciências como uma atividade lúdica e inclusiva são apresentadas a partir das falas de dois alunos com deficiência e, por fim, se materializam as considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma perspectiva qualitativa a partir da observação da participação de alunos com deficiência em duas Feiras de Ciências, uma dentro da escola e outra a nível regional, e de uma entrevista semiestruturada realizada com estes, objetivou-se avaliar os resultados alcançados pelos educandos público da educação especial a partir de tal experiência, buscando-se mostrar o caráter lúdico do aprendizado no desenvolvimento dos educandos, considerando suas participações nas atividades. Ainda se utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista.

Antes da entrevista os educandos foram informados sobre quem era o responsável pela pesquisa, foi realizada a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e obtido o consentimento dos responsáveis pelos estudantes, já que eles eram menores de idade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desenvolveu-se em uma escola pública da cidade de Catalão/Goiás uma Feira de Ciências com o intuito de aproximar e promover a apropriação do conhecimento pelos alunos de forma autônoma, significativa e com prazer (de forma lúdica). Nesta atividade participaram dois grupos que tinham integrantes que eram alunos com deficiência. Um dos alunos apresentava laudo de deficiência intelectual leve, e o outro, de déficit de aprendizagem. Destaca-se que nenhum dos dois alunos contava com professor de apoio em sala de aula.

Um dos grupos apresentou o trabalho intitulado “Mini ar condicionado”, que buscou demonstrar uma forma caseira, e utilizando materiais reciclados, de se refrescar do calor. Deste grupo fazia parte o aluno Renato, que possuía deficiência intelectual leve. O outro grupo do qual Marcela, aluna com déficit de aprendizagem participava, apresentou o trabalho “A gaiola de Faraday”, que tinha como objetivo evidenciar a blindagem eletrostática.

Renato se mostrava tímido durante as aulas, pouco conversava, mas tirava suas dúvidas sobre os conteúdos e se expressava relativamente bem; ele possuía um processo de desenvolvimento diferente dos demais alunos e, nas disciplinas que abordam cálculos, como química, física e matemática, o mesmo necessitava de atendimento individualizado. Renato apresentava boa relação social e participava ativamente de todas as atividades desenvolvidas na escola.

Já Marcela era uma aluna muito participativa em sala de aula e dedicada aos estudos de forma a superar suas dificuldades. Mas não tinha boa relação com grande parte dos alunos de sua turma. Também apresentava maior dificuldade nas matérias que envolviam cálculo como física, química e matemática, necessitando, assim, de um atendimento individualizado.

A participação nas Feiras de Ciências permitiu a Renato e Marcela maior proximidade com os conteúdos das disciplinas que eles tinham dificuldade. Observou-se também que Renato e Marcela possuíam baixa autoestima, principalmente quanto as suas dificuldades em desenvolver as atividades em sala de aula. A autoestima vai se construindo ao longo da história de aprendizagem de cada pessoa. Está relacionada às experiências vividas, à descrição que o outro faz de si. É perceptível nos momentos em que a pessoa fala de sua identidade, descreve suas características pessoais não apenas físicas, mas principalmente emocionais. Está também relacionada ao grau de valorização que experimenta tanto de suas realizações como nos relacionamentos que estabelece (Balbino, 2013).

Estes alunos, devido as suas dificuldades, devem ter sido subestimados ao longo de sua trajetória educacional, tanto por professores, quanto pelos seus colegas, devido à visão culturalmente construída de que alunos com deficiência não são capazes de aprender. Visão essa que deve ser superada, uma vez que estes são, sim, detentores de potencialidades e estas devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem (Adams, 2020). Destaca-se que Renato e Marcela ao participarem da Feira de Ciências, tiveram as suas potencialidades, tais como a criatividade e a comunicação, consideradas pelos colegas do seu grupo e pelos professores, aspecto que autores como Taha, Franco e Silva (2017) consideram como importante na participação dos alunos com deficiências nesse tipo de atividade.

Adams (2018; 2020), discute que o aprendizado ocorre mediante a inserção do indivíduo em um grupo cultural, o qual que vai facilitar o desenvolvimento dos sujeitos. Segundo a autora, o que se apresenta é uma proposta fragilizada de inclusão composta de carências no próprio conceito de homem e educação, que continua vendo o homem com deficiência pela sua condição de deficiente em vez de vê-lo pela sua potencialidade humana, o que pode ser rompido pela atividade da Feira de Ciências. A autora ainda acredita que, cabe à escola e ao professor promoverem caminhos alternativos para que o aluno aprenda (Adams, 2018).

Renato e Marcela apresentaram seus trabalhos para colegas, professores, comunidade e avaliadores. Estes últimos lançaram notas aos trabalhos e os grupos participantes da Feira de Ciências foram classificados a partir dessa nota, sendo que os projetos melhor classificados representariam a escola na Feira de Ciências Regional, que aconteceu posteriormente na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Sendo assim, os grupos de Renato e Marcela foram classificados. Vale salientar que as avaliações foram realizadas sem levar em conta ou se destacar o caráter de inclusão dos grupos, sendo, portanto, um processo imparcial. Segundo relatos dos avaliadores, não perceberam nos estudantes Renato e Marcela dificuldades de apresentar o trabalho, tendo estes se sobressaído nas apresentações.

Após sua participação nas duas Feiras de Ciências entrevistou-se os alunos com o objetivo de investigar como foram as suas experiências nas atividades e se os mesmos construíram conhecimentos durante as vivências.

AS FEIRAS DE CIÊNCIAS: UMA FORMA DIVERTIDA DE SE DESENVOLVER O APRENDIZADO

A realização das Feiras de Ciências beneficia para os alunos e professores e mudanças positivas no Ensino de Ciências, como maior envolvimento, interesse e, conseqüentemente, motivação pela busca do aprendizado. Estas características também estão presentes em aulas desenvolvidas a partir do lúdico, pois segundo Messeder Neto (2016), o jogo é capaz de ajudar o aprendiz na apropriação do conhecimento científico, uma vez que ele estará contribuindo para o desenvolvimento psíquico e exigindo do aluno mais do que ele pode no momento, avançando sempre para a atividade de estudo, além de garantir que o aluno tome consciência do que está aprendendo.

Pavão e Lima (2019) ainda asseguram que as produções apresentadas em Feiras de Ciências dizem respeito à temáticas escolhidas pelos próprios alunos, acreditando que assim haja um maior envolvimento afetivo com o estudo, a pesquisa e a apresentação do trabalho. Mas, ao final do desenvolvimento da atividade, faz-se necessário que o professor dê sentido à atividade desenvolvida e ao conhecimento apropriado pelos alunos. Também essa é uma característica comum entre as Feiras de Ciências e o lúdico e que permite que a inclusão dos alunos com deficiência ocorra, porque permite que ele tenha acesso ao conhecimento científico de uma forma diferenciada, o que pode não acontecer durante uma aula tradicional, em que ele acaba desenvolvendo atividades distintas dos demais alunos da turma

Messeder Neto (2016) afirma que o conteúdo científico precisa ocupar um lugar central na ação de jogar, de forma que o estudante entenda que a diversão é o caminho (não o fim) para o desenvolvimento da aprendizagem. Promover essa consciência de que aquele momento de diversão tem o objetivo de garantir a apropriação do conhecimento científico não é tarefa fácil; portanto, é necessário que o professor reaviva, a todo o momento, o propósito daquela atividade proposta. O autor ainda menciona que o professor precisa, ao final do jogo, destacar o que foi importante na atividade lúdica e quais os conhecimentos são possíveis de serem extraídos dela (Messeder Neto, 2012). Assim, a mediação do educador nas atividades desenvolvidas durante a participação em Feiras de Ciências auxilia exatamente na efetivação do aprendizado com prazer e diversão, sem levar em conta as regras estabelecidas no processo.

A motivação garante que um aluno seja capaz de se apropriar do conhecimento. Na Educação Especial, a motivação é ainda mais essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos; estes devem ser incentivados a

acreditarem nas suas potencialidades. Para tanto, eles devem vivenciar a participação nas diversas atividades desenvolvidas em sala e também na escola: “Em sala de aula os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem com que ele se envolva ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis ao seu alcance” (Bzuneck, 2001, p. 11).

Pode-se considerar as Feiras de Ciências como um recurso que garante a motivação dos alunos, pois elas estimulam a exploração e a resolução de problemas de forma autônoma e criativa. As Feiras se constituem como uma forma interessante de propor a solução para problemas cotidianos, o que ocorreu com o grupo que apresentou o trabalho denominado “Mini ar condicionado”; os alunos afirmaram que tiveram a ideia a partir do problema de calor que estavam vivenciando.

A resolução de problemas propicia a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a apropriação de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações se sucedem rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas (BRASIL, 1999, p. 46). Destarte, o aprendizado através do erro, uma das características do lúdico, é proporcionado pelas atividades desenvolvidas em Feiras de Ciências.

Essa perspectiva de resolução de problemas propicia que as Feiras de Ciências sejam uma metodologia que garanta ao processo educativo os aspectos que envolvem a exploração, a aplicação e a explicitação do conceito vivenciado. A elaboração de um projeto para uma Feira de Ciências demanda a pesquisa do tema a ser trabalhado, do material a ser utilizado e dos conceitos científicos, ou seja, o aluno é impelido a ser autônomo. Por conseguinte, à medida que os aprendizes vão trabalhando em seus projetos, vão organizando as informações coletadas e a aprendizagem vai progredindo e sendo sistematizada por meio de erros e acertos na tentativa de se resolver o problema proposto por eles. Segundo Kishimoto (2009), a conduta lúdica oferece oportunidades para se experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou da punição. As atividades proporcionadas pelas Feiras de Ciências permitem o erro na exploração de maneiras de se resolver o problema, sem o clima de punição.

Acredita-se que dessa forma o aprendizado é promovido, principalmente com os alunos com deficiência, pois a participação nas atividades motivou Renato e Marcela a pensarem, buscarem conhecimentos, interagirem e dialogarem com o grupo e com o público a fim de buscarem a solução de um

problema. A deficiência foi compensada, principalmente pelo desenvolvimento cultural promovido pela atividade proposta: “O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 869).

A atividade também proporcionou o desenvolvimento de outros aspectos com os alunos com deficiência, pois eles precisaram dominar o conteúdo para explicar o seu projeto. Nessa perspectiva, Messeder Neto (2016) acredita que quanto mais o estudante dominar os conteúdos científicos, mais ele desenvolve o pensamento, conseguirá entender a importância desse conteúdo e será capaz de se concentrar de forma voluntária, ou seja, ele estará discutindo o conteúdo diversas vezes e assim se apropriando do mesmo.

Vigotski (1997) fez uma defesa fundante sobre a importância de compreender o aluno com deficiência como indivíduo social que, dependendo das mediações recebidas em seu ambiente físico e social, poderá acionar mecanismos compensatórios, que entram em conflito com o meio externo, para promover a maximização de sua aprendizagem.

O autor reconhece o aluno com deficiência como capaz de aprender a partir do momento em que o professor usa da mediação para atingir suas potencialidades, pois a mediação no processo de aprendizagem é muito importante para que o estudante com deficiência possa sair do imediato concreto para formar o pensamento categorial ou conceitual. Nesse sentido, não se pode perder de vista a identidade do alunado com e sem deficiência que está em processo de aprendizagem. Por isso, dependendo do seu acesso à cultura, demonstrará falta de habilidades intelectuais em estabelecer, de forma consciente, as conexões lógicas dos fenômenos entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao percorrido ao longo do texto, é possível afirmar que as Feiras de Ciências podem ser consideradas atividades lúdicas, por serem livres de pressão, voluntárias, prazerosas, possuírem regras, permitirem a resolução de problemas cotidianos e por estimularem a apropriação de conhecimentos a partir do erro, sem a pressão da punição.

Compreende-se que a participação em Feiras de Ciências propiciou a aquisição de conhecimentos de alunos com deficiência, ajudando-os a superar diferentes barreiras e proporcionando o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da autoestima. A participação dos estudantes se constituiu em

uma atividade livre e voluntária que propiciou a motivação e a resolução de problemas, permitiu o trabalho em equipe e a apropriação de conhecimentos por meio da cooperação entre os alunos e desenvolveu o aprendizado através do erro, todavia sem constranger o aprendiz. Desse modo, os alunos se divertiram construindo e apresentando os seus projetos nas Feiras de Ciências e aprenderam a se comunicar e, principalmente, a aceitarem as ideias e os valores morais como o respeito à diversidade existente entre as pessoas, ao social e aos outros.

Portanto, por meio das atividades desenvolvidas durante a participação dos alunos com deficiência em Feiras de Ciências comprova-se a existência das características do lúdico na metodologia, quais sejam: 1) ser uma atividade livre e voluntária que, apesar de possuir regras e tempos, é capaz de promover o envolvimento, o interesse e a motivação pelo aprendizado; 2) ser uma atividade que envolve diversão e prazer, mas que ao mesmo tempo promove o aprendizado (promoção do aprendizado com divertimento e prazer); 3) Apesar de se configurar como uma atividade divertida, apresenta regras que resultam em aprendizado; e 4) a exploração de novas ideias sem o medo do erro e da punição (o erro como instrumento de crescimento e aprendizado).

Para finalizar, acredita-se que a inserção de Feiras de Ciências nas escolas permite a inclusão dos alunos com deficiência, pois elas dispõem de condições para que os estudantes possam superar as diversidades existentes entre eles e as barreiras de aprendizagem, potencializando as capacidades que esses alunos têm para se desenvolverem e aprenderem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. **Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial e Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2018.

ADAMS, F. W. A percepção de professores de Ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 9 out. 2022.

ADAMS, F. W.; ALVES, S. D. B.; DOS SANTOS, D. G.; NUNES, S. M. T. FEIRA DE CIÊNCIAS: FORMANDO PARA A CIDADANIA. **Revista Extensão & Cidadania**, [S. l.], v. 8, n. 13, p. 85-104, 2020. DOI: 10.22481/recuesb.v8i13.7098. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/7098>. Acesso em: 9 out. 2022.

BALBINO, M. S. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. PDE Produções Didático-Pedagógicas. **Cadernos Do Programa De Desenvolvimento Educacional –**

Pde. Secretaria De Estado Da Educação Do Paraná. Superintendência Da Educação Diretoria De Políticas E Programas Educacionais. 2013.

BRASIL. **Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Ministério da Educação.** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. In: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 1999.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH & J. A. BZUNECK (Orgs.) **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea (pp. 9-36). Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CASTRO, M. G. F. de.; BERNARDES, A. O. Feira De Ciências: um Recurso Didático Inclusivo. **Anais ...** II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD4_SA16_ID1393_28092016004203.pdf. Acesso em: 10 de out. de 2022.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 5edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO. T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MESSEDER NETO, H. S. **Abordagem contextual lúdica e o ensino e a aprendizagem do conceito de equilíbrio químico:** o que há atrás dessa cortina? Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) Universidade Federal da Bahia, salvador, 2012.

MESSEDER NETO, H. da S. **O lúdico no ensino de Química na perspectiva histórico-cultural:** além do espetáculo, além da aparência. Curitiba/PR: Editora prismas, 2016.

NUNES, S. M. T.; LOBATO, D. F.; ADAMS, F. W.; ALVES, S. D. B. As Feiras de Ciências da UFG/RC: Construindo Conhecimentos Interdisciplinares de Forma Prazerosa. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 2, n. 2 ESP, p. 74–85, 2017. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1300>. Acesso em: 9 out. 2022.

TAHA, M. S. FRANCO, R. M.; SILVA, F. F. Potencialidades Da Feira De Ciências Para Fomentar A Inclusão. **Anais... 9º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – SIEPE**, Santana do Livramento, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas:** fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A questão do meio na pedologia** (M. P. Vinha, trad.). Psicologia USP, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935), 2010.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO: NARRATIVAS DE UM PROFESSOR TECNÓLOGO

Juliana Pedroso Bruns¹

Henrique Bruns Neto²

Rita Buzzi Rausch³

*“Ninguém começa a ser professor
numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor.
A gente se forma como educador permanentemente
na prática e na reflexão sobre a prática”*

(Paulo Freire, 1991, p. 58).

A PROPOSTA DESTE DIÁLOGO...

... é refletir sobre o processo de construção da identidade docente de Henrique Bruns Neto, um dos autores deste texto, que possui formação tecnológica em “Processos de Produção Mecânica” com especialização em “Tecnologia da Usinagem”, e atuou como docente em tempo integral (40h semanais) por quatorze anos em uma instituição de ensino profissionalizante, nos cursos de “Aprendizagem industrial” com estudantes de 14 a 24 anos; nos cursos “Técnicos”, com estudantes que cursavam a partir do 2º ano do Ensino Médio; e nos cursos de “Qualificação” de curta duração, cuja idade mínima para ingressar é 16 anos.

Ele relata que logo após concluir a sua graduação teve a possibilidade de atuar como docente e se identificou com a profissão. Ao longo dos anos, participou de inúmeras formações propiciadas pela instituição e continuou realizando cursos, que contribuíram para a sua constituição identitária. Ele destaca que recentemente não exerce mais a docência nessa instituição, no entanto, continua trabalhando em diferentes empresas que buscam qualificar o trabalho de seus colaboradores por meio de formações continuadas.

¹ Doutoranda em Educação (FURB). Bolsista CAPES. CV: <http://lattes.cnpq.br/0150356078086113>

² Especialista em Usinagem (UNISOCIESC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2253218643069047>

³ Pós-doutorado em Educação (UFSC). Doutora em Educação (UNICAMP). Docente (UNIVILLE). Professora visitante (FURB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. CV: <http://lattes.cnpq.br/1747568551264254>

Nesse sentido, em consonância com a epígrafe de abertura deste capítulo, Henrique reconhece que não começou a ser professor em determinado momento, como se ser docente fosse uma missão vocacional, mas essa construção foi marcada por desafios, dúvidas, avanços e momentos de incerteza, pois como bem assinala Freire (1991, p. 58) “[...] a gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Nessa direção, o nosso objetivo neste diálogo é refletir sobre a construção da identidade docente no ensino técnico por meio das narrativas de Henrique – um professor tecnólogo. Trata-se de uma abordagem qualitativa que tem a narrativa como método de pesquisa e estratégia de formação. Ferreira, Prezoto e Terra (2020) ao dialogarem sobre este método de pesquisa, sinalizam que quando registramos por meio da narrativa, estamos eternizando situações vivenciadas e ampliamos o repertório cultural dos professores, ao possibilitar a compreensão de distintas formas de trabalhar, organizar e refletir sobre determinada situação. Dessa maneira, as práticas vivenciadas no cotidiano são formalizadas e trazem as categorias sociais que compõem a história humana.

A partir de Bruns e Rausch (2021), também concordamos que escrever e refletir sobre a própria história de vida e sua constituição identitária, possibilita que aquele que escreve passe a refletir sobre si mesmo e a ressignificar a sua própria prática, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. E, em diálogo com Nóvoa (2009, 2022), compreendemos que o registro é essencial para que cada um tenha mais clareza do seu trabalho e da sua identidade docente.

Assim, neste movimento de narrar, estamos refletindo sobre o vivido e contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e reflexivo, pois, a partir de Freire (1989), observamos que a palavra escrita possibilita ampliar a nossa visão de mundo e ressignificar nossas vivências por meio da potencialidade simbólica exercida nesse processo. Por meio da palavra, somos capazes de escrever e agir/intervir no mundo, visto que a escrita “[...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 9). Sob essa ótica, escrever refletindo sobre as vivências experienciadas em sua construção identitária, é revelar-se para o mundo, habitando nele e com ele.

Logo, consideramos pertinente elucidar que as narrativas aqui apresentadas em diálogo com o referencial teórico, que será explicitado na sequência,

parte das memórias e da experiência docente do segundo autor, que, inclusive, em muitos momentos dialogou refletindo com a primeira autora sobre inquietações, avanços e desafios vivenciados na docência, pois ela é licenciada em Pedagogia e, no momento, cursa doutorado em educação, sendo orientada pela terceira autora deste texto.

Apresentadas essas compreensões iniciais, daremos continuidade com esta reflexão a partir das narrativas sobre as diferentes etapas vivenciadas pelo segundo autor em sua constituição identitária docente. Para tanto, pautamo-nos em Huberman (2000), quando discorre sobre o ciclo de vida profissional docente e as diferentes fases que os professores experienciam na profissão. Nesta reflexão, também nos auxiliam Freire (1991, 2009), Vaillant e Marcelo (2012) e Nóvoa (1992, 2000). Posteriormente, apresentamos algumas reflexões finais.

A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE UM TECNÓLOGO: REFLEXÕES VIVENCIADAS EM DIFERENTES FASES DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

Em 2009, quando o segundo autor concluiu sua graduação em “Tecnólogo em Processos de Produção Mecânica”, ele trabalhava em uma indústria desta área de atuação, na cidade em que reside. Todavia, logo após concluir o seu curso, surgiu a oportunidade de lecionar na mesma instituição em que havia se formado. Por certo, reconhece que sempre foi muito dedicado e formou-se com um bom desempenho acadêmico, pois sempre amou sua área de atuação. Entretanto, até aquele momento, a docência não era algo que ele vislumbrava, pois sua formação não lhe preparava para tal ofício. No entanto, a possibilidade de trabalhar em uma instituição que ele tanto estimava, ao lado de professores que ele admirava, deixou-lhe entusiasmado e ele aceitou o desafio. Foi como se “da noite para o dia” tivesse se tornado professor.

Todavia, logo no início percebeu que necessitaria muito mais que os conhecimentos técnicos adquiridos em sua formação inicial de tecnólogo, pois ao ser docente compreendeu que eram necessários conhecimentos pedagógicos e didáticos, que lhe auxiliariam a lidar com os desafios enfrentados, principalmente, nos primeiros anos da docência. Assim, ao ser docente, num primeiro momento, reconheceu que se deparou com um “choque de realidade”, conceito desenvolvido por Veenman (1984) e sinalizado por Vaillant e

Marcelo (2012), para referir-se ao primeiro ano de docência, caracterizado, em geral, por um período de intensa aprendizagem do tipo ensaio-erro, marcado por uma etapa de sobrevivência na profissão e por um predomínio da estima do prático. Para minimizar esse “choque”, os autores asseveram que seria necessário programas⁴ de inserção na profissão, que auxiliariam o docente iniciante, mediante o acompanhamento de um professor mais experiente, ao ingressar na profissão.

Logo, entendemos que o profissional tecnólogo – que não possui formação pedagógica para ser docente na sua formação inicial, deveria receber uma formação e um acompanhamento pedagógico assim que ingressar como docente na instituição. Nesse sentido, Oliveira e Silva (2012) sinalizam a necessidade da sistematização de políticas de formação docente para esses profissionais, e nos alertam que,

O termo formação docente, na maioria das vezes, tem se apresentado como uma dificuldade de muitos professores, principalmente daqueles que por possuírem formação inicial em curso de bacharelados não obtiveram formação para a docência, ou mesmo aqueles que no período em que cursaram a pós-graduação, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado, não participaram de formações voltadas para atuar como professor como é o caso de muitos bacharéis que atuam como docentes nas universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São esses profissionais que chamamos bacharéis-docentes, aqueles que sem uma formação didático-pedagógica para a docência tem exercido a profissão (Oliveira; Silva, 2012, p. 197).

⁴ Consideramos pertinente sinalizar que tais iniciativas já são realidade em alguns países, inclusive no Brasil, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – o PIBID, que apesar de possuir algumas características diferentes de um Programa de inserção, vem contribuindo para reduzir este choque, visto que os estudantes em formação já ingressam na profissão com a mentoria de professores experientes (Vaillant; Marcelo, 2012). Inclusive, de acordo com a primeira autora, que possui licenciatura em Pedagogia, ela relata que participou deste programa e que ele foi imprescindível para contribuir com a sua constituição identitária docente. Do mesmo modo, a terceira autora também vivenciou de perto este Programa, ao coordená-lo em uma das universidades em que trabalha. ⁵ Idéia, sinalizamos que tais programas são destinados aos estudantes dos cursos de licenciatura. Comumente, o que ocorre é um assessoramento pedagógico ao docente, no entanto, muitas vezes, essa função fica a cargo de um profissional, que não dá conta de suprir de perto a necessidade de todos os professores tecnólogos que fazem parte do coletivo docente. ⁶ Destacamos, que em uma busca realizada, localizamos a tese de Ramos (2022), que investiga a constituição do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas. Majoritariamente o curso é uma pós-graduação (lato-sensu) para profissionais não licenciados, todavia, ele também permite a inscrição de profissionais da área das licenciaturas que buscam uma formação em educação profissional. Para o aprofundamento desta discussão, realizar a consulta da tese na íntegra, que está disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/10218>. A oferta do curso também pode ser visualizada neste site: <http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/index.html>

A partir de Huberman (2000), observamos um ciclo de vida profissional vivenciado por cada docente. A partir deste ciclo, o autor reconhece que a entrada na carreira, caracterizada pelos três primeiros anos da docência, é a primeira etapa e é a confrontação inicial com a complexidade da profissão. Em compensação, o aspecto da “descoberta” traduz a euforia inicial, a experimentação por estar, em situação de responsabilidade, por se sentir pertencente a um determinado grupo profissional.

Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção à formação ou a motivação iniciais) (Huberman, 2000, p. 39).

Assim, de acordo com Huberman (2000), se esta fase inicial for positiva, o docente passa para uma fase de “estabilização” (4-6 anos) ou de compromisso, na qual centram a sua atenção no domínio das características do seu trabalho, na busca de focalizar sua atenção a uma especialização, ou na aquisição de condições de trabalho satisfatórias e, em muitos casos, na tentativa de assumir papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou que possibilitem maiores lucros.

Em diálogo com Huberman (2000) o segundo autor reflete que foi justamente nesta fase que buscou realizar uma pós-graduação (*lato-sensu*), visando qualificar a sua formação. Além disso, com frequência, participava de formações continuadas proporcionadas pela instituição em que exerceu a docência durante quatorze anos. Todavia, igualmente, reflete criticamente, que apesar de exercer a docência, não era considerado professor pela instituição e, quando questionado sobre a sua função, respondia ser “Especialista de Ensino”. Contudo, para os seus estudantes e a comunidade em que atuava, ele era, sim, um professor. Inclusive, exercia todas as funções de um docente, só que ao não ser contratado como tal, não tinha os mesmos direitos que um, como por exemplo, o direito a receber a hora

atividade para a realização do planejamento diário de suas aulas e avaliação dos estudantes, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/1996.

Nessa direção, Andrade e Gonzaga (2023, p. 4) asseveram que os tecnólogos,

São profissionais que, mesmo sem formação para a docência, acabam por compor o quadro de professores em diversas instituições de ensino públicas ou privadas, de modo efetivo ou contratados (professores substitutos) com a missão de ensinar o conhecimento específico de sua área de formação para futuros profissionais.

Por conseguinte, Henrique reflete sobre os desafios enfrentados, principalmente em seus primeiros anos da docência (Huberman, 2000), pois, por não possuir uma formação para ser docente, sentiu que foi tornando-se professor exclusivamente na prática, na qual dia após dia, foi construindo a sua identidade profissional.

Em diálogo com Nóvoa (1995, 2000), compreendemos que essa construção identitária necessita de tempo, tempo para acomodar inovações e assimilar as mudanças advindas do cotidiano da profissão, pois ela não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de construção de formas de ser e de estar na profissão docente. “Seu processo de construção possui fontes diversas que levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspectos que lhe conferem um caráter de subjetividade” (Block e Rausch, 2014, p. 250).

Mediante a experiência narrada pelo segundo autor, observamos uma estima da primazia do prático, do profissional técnico para exercer a docência, sem considerar os aspectos didáticos e pedagógicos da profissão, como se para ser docente, a transmissão do conhecimento técnico fosse suficiente. No entanto, com Freire (1996, p. 25) entendemos que “[...] ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido”, pois ensinar é ter consciência do nosso inacabamento, “[...] e consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (Freire, 1996, p. 28).

Nessa perspectiva, consciente do seu inacabamento, Henrique reflete que apesar de, inicialmente, a docência ter escolhido ele, com o passar dos anos, foi ele quem a escolheu.

Assim, ao nos depararmos com as diferentes etapas da carreira docente, observamos que atualmente ele se encontra na fase D – de diversificação (7-25 anos) (Huberman, 2000). Conforme assevera o autor, nessa fase os docentes já possuem muitas experiências pessoais e, por vezes, passam a diversificar o seu material didático, seu planejamento, a sua avaliação, a forma de organizar a sala de aula e os alunos.

Antes da estabilização, as dúvidas, a insegurança e o insucesso tendiam de preferência a diminuir qualquer tentativa de mudar a gestão das aulas e a instaurar certa rigidez pedagógica (Huberman, 2000). “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas” (Huberman, 2000, p. 42).

Não obstante, corre-se o risco de ao final dessa fase de diversificação, muitos docentes se sentirem sem motivação, pois comumente poderão pensar que nesse período da carreira não haverá grandes modificações a serem realizadas. Muitos poderão olhar com desolação para os colegas mais velhos que caíram na rotina, vivendo num meio em que os alunos são sempre jovens, enquanto eles se sentem envelhecer. Todavia, ao contrário, uma grande parte dos docentes, poderá se ver em um período de grande serenidade, proveniente de sua experiência e domínio pedagógico, pois já terão visto tudo e com isso, terão construído respostas para a maior parte das situações inesperadas (Huberman, 2000).

A partir de Huberman (2000), o segundo autor reflete que, em muitos momentos, sentia-se, sim, sem motivação, mas não por conta de seus estudantes e, sim, por não ter condições de trabalho, muitas vezes condizentes com o que lhe era exigido. Nesse sentido, concordamos com Freire (1996, p. 34) quando adverte que

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, sentia-se mais sereno e tranquilo para lidar com as possíveis adversidades que surgiriam no dia a dia, pois diferente dos primeiros anos na docência, agora possuía experiência e domínio pedagógico, agora ele sentia que, sim, era professor. Inclusive, ele compartilha que no momento está se preparando para ingressar no mestrado, pois sente a necessidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos.

Esse domínio pedagógico, faz-lhe refletir sobre as atividades práticas que desenvolvia com seus alunos, principalmente nos laboratórios de mecânica. Ao longo dos anos, foi criando diferentes estratégias e práticas de ensino, de acordo com o perfil de cada turma, pois reconhecia a necessidade de desenvolver suas atividades, respeitando o perfil que cada grupo apresentava. Ao diversificar as atividades, buscava relacioná-las com exemplos do cotidiano dos estudantes, a fim de compreenderem melhor o conteúdo que, por vezes, parecia abstrato e de difícil compreensão. Enquanto professor, compreendia a necessidade da não mecanização do ensino, pois não queria que seus alunos apenas memorizassem as fórmulas, os cálculos e as regras matemáticas, próprias das engenharias, mas queria que eles as compreendessem. Inclusive, Freire (1996, p. 36) critica essa memorização mecanizada, que não raro se faz presente nas instituições educativas. Em concordância com o autor, entendemos que

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.

Ele também reconhece que, além de ensinar os conteúdos, preocupava-se com uma formação mais integral de seus estudantes, que contemplasse a dimensão ética e estética da formação humana, inclusive, com frequência, dialogava com a primeira autora sobre o assunto, visto que sua tese (em desenvolvimento) versa sobre a educação estética na formação de professores. Mediante essa compreensão, coadunamos com Freire (1996, p. 53), ao expor que,

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina

não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Assim, ele compartilha que, em muitos momentos, os estudantes lhe procuravam para dialogar sobre questões que ultrapassavam as paredes da sala de aula. Ele rememora que, certa vez, uma estudante, que estava cursando “Aprendizagem Industrial”, mas que havia se matriculado porque “sua mãe lhe havia obrigado” – pois cabe ressaltar que na condição de “Menor Aprendiz”, os estudantes realizam o curso e são contratados pelas empresas e, por tanto, recebem uma quantia para realizá-lo. Desse modo, ele narra que, inicialmente, ela estava ali por exigência de sua mãe, todavia, ao participar das aulas, descobriu que se identificava com a área da engenharia e, motivada, estava decidida a, posteriormente, ingressar neste curso no ensino superior. Entretanto, ao compartilhar esse desejo com sua mãe, foi reprimida por ser uma menina e querer seguir carreira na área da engenharia.

Infelizmente, essa foi apenas uma das muitas histórias familiares e não felizes que seus alunos compartilhavam. O caso dessa menina não era isolado, pois a grande maioria estava cursando o “Menor Aprendiz”, por imposição dos pais, pois o valor que recebiam das empresas era um salário a ser contabilizado na renda mensal da família. No entanto, felizmente, muitos estudantes acabavam se identificando com a profissão e saíam decididos a dar continuidade em seus estudos, seja cursando o ensino técnico e/ou o ensino superior. Inclusive, ao final do ano letivo, ele rememora com emoção, que muitos lhe agradeciam, pois viam nele a figura de um professor que admiravam e lhe inspiravam a continuar estudando, a seguir os seus sonhos, apesar das muitas dificuldades que esses jovens enfrentavam desde cedo.

Diante dessas narrativas reflexivas, coadunamos com Freire (1996) quando enfatiza a necessidade de o professor “gostar de gente”. E, nós gostamos de gente e acreditamos nelas, pois mesmo sabendo que, muitas vezes, as condições econômicas, sociais, culturais e ideológicas divergem das nossas e

geram “[...] barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo” (Freire, 1996, p. 28) sabemos também que os obstáculos não se eternizam. E, por isso mesmo, nós persistimos e seguimos acreditando, investigando e estudando com gente e a partir da gente, pois parar nunca será uma opção.

Para finalizar, apresentamos algumas reflexões finais deste diálogo.

REFLEXÕES FINAIS DESTE DIÁLOGO...

Ao refletir sobre a construção da identidade docente no ensino técnico por meio das narrativas de Henrique – um professor tecnólogo e segundo autor deste texto, foi possível depreender que, em consonância com Freire (1996, p. 58), “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde [...]”, pois ser professor implica em uma construção permanente de reflexão e desenvolvimento profissional. Nessa direção, o registro escrito das vivências contribui com esse processo e com a construção de uma identidade docente, que não é imutável e finita (Nóvoa, 1995, 2000), sendo permeada por diferentes fases (Huberman, 2000).

Ser docente exige ter consciência de que somos seres inacabados e, por isso mesmo, eternos aprendizes, estudantes, professores e pesquisadores. Logo, ao longo de nossa trajetória docente, necessitamos ter clareza do nosso compromisso com a docência, com o ato de ensinar e de aprender.

Nessa direção, em sua trajetória docente, Henrique reconhece que ser e estar professor perpassa pela consciência crítica de descobrir-se, de perceber-se um eterno aprendiz e construtor de conhecimento, criando, transformando o meio social em que habitamos, produzindo cultura, significando e dando significado à nossa existência, humanizando-nos e contribuindo com o processo de humanização de cada estudante que caminha conosco.

Assim, ele salienta que seguirá caminhando..., com rigorosidade científica, ética, estética, coerência e consciência do seu inacabamento no mundo. E, seguirá caminhando..., pois, como presença consciente no mundo, não pode escapar à responsabilidade ética do seu mover-se no mundo (Freire, 1996).

Certamente, nós também seguiremos caminhando...

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luciani Andrade de.; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Tecendo conceitos e forjando compreensões sobre o aprendizado da docência de professores não licenciados.**

Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98002>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.** 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BLOCK, Osmarina. RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 259 – 254. 2015. DOI: 10.17921/2447-8733.2014v15n3p%0p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/493>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRUNS, Juliana Pedroso.; RAUSCH, Rita Buzzi. Narrativas autobiográficas: “lições que aprendi com professoras alfabetizadoras experientes no início da docência”. In: MORAIS, Joelson de Souza.; PRADO, Guilherme do Val Toledo.; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Escritas de si e desenvolvimento profissional docente: ensaios (auto)biográficos de professores/narradores.** Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. p. 223-248.

FERREIRA, Luciana Haddad.; PREZOTTO, Marissol; TERRA, Juliana. Confiar. Con.fiar. Confi(n)ar: a narrativa como estratégia formativa ante às recentes transformações sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 16, p. 1664–1681, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020. v5. n. 16. p. 1664-1681. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9196>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.

NÓVOA, António. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. [Entrevista concedida a Maria Lúcia Resende Lomba; Luciando Mendes Faria Filho]. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1 – 10, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2024.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. 96 p.

NÓVOA, António. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, vol. 2, p. 193-205, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549265017.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Flávia Diniz Roldão¹
Anderson Francisco Vitorino²

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição social marcada pela ampla pluralidade de pessoas que a constituem, pode ser considerada um microcosmo social (Souza; Barboza, 2017). Ela espelha a imensa multiplicidade de culturas, significados e representações sociais sobre a vida humana que coexistem em nossa sociedade. Neste espaço educacional, a comunidade escolar, é composta por todos aqueles que constituem a sua vida cotidiana, a saber, os estudantes, as suas famílias, os professores, funcionários e gestores, e por fim, toda a equipe escolar envolvida. Neste sentido, compreendemos que o trabalho na instituição possa acontecer de diversas maneiras e por intermédio de várias linguagens dando significados ao mundo, à existência e construindo conhecimentos, valores, e conjuntamente com isto, o psiquismo humano e a vida social.

Para Brandão (1985) em sua clássica obra *O que é Educação*, a educação constrói diferentes tipos de sociedades, e apropriar-se dos fenômenos sociais por meio dela, faz parte do processo de inserção dos indivíduos no mundo. Assim, ousamos dizer, que a educação implica interesses políticos e sociais. Ao mesmo tempo, enquanto atividade mediada pela linguagem, a educação também forma a subjetividade humana (Furtado, 2002), a identidade (ROLDÃO, 2004) e a personalidade (González Rey, 1995), desde a mais tenra idade, donde, decorre a sua imensa importância no processo de construção social.

Vale ressaltar, que este texto visa refletir sobre como a PEE – Psicologia Escolar e Educacional pode auxiliar na construção de processos educativos inclusivos e reflexões acerca do papel do papel dos educadores, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e acolhedora.

ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO

Tendo em vista os atuais desafios do contexto de nossa sociedade brasileira, e a necessidade de fomentarmos a construção de uma escola mais

¹ Pós-doutoranda em Educação (UFPR). Doutorado em Educação (UFPR). Professora (UNIBRASIL).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9161244109982161>

² Doutorando em Educação (UFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/0431749235312279>

justa, acolhedora das diferenças e inclusiva, iniciamos a presente reflexão com a seguinte indagação: Como pode a PEE contribuir para a construção de processos de escolarização mais inclusivos?

A construção de uma escola para todos (Lima; Mantoan, 2017), mais acolhedora (Costa-Renders; Angelo, 2024) e preparada para acolher a todos os jovens (Pedra, 2020) e crianças como um direito do cidadão (Brasil, 1988) é um processo que ainda estamos lutando por construir em nosso país.

A incapacidade crônica da escola de acolher a todos independentes de raça, cor da pele, classe social, diferentes necessidades especiais e gênero, e oferecer a todos uma educação de qualidade, já vem sendo apontada em diferentes estudos há bastante tempo e também na atualidade por diferentes autores (Patto, 1992; Lima; Mantoan, 2017; Jesus, 2018; Faria et al, 2021; Freitas; Santos, 2023).

Conforme (Libâneo; Feitosa, 2024, p. 143), a PEE é uma área de atuação, pesquisa e construção de conhecimentos que contribui para pensar o processo de construção humana em relação aos direitos humanos e justiça social. Entendemos que as vivências que a comunidade escolar constrói no seu cotidiano nas interações que se dão entre professores, estudantes, familiares, gestores e demais profissionais da equipe escolar, deixam as suas marcas e estas podem durar uma vida toda, de modo que, o papel destas trocas simbólicas para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, consciente e acolhedora da diversidade humana é absolutamente crucial.

De modo geral, a escola atual está longe de ser um espaço amplamente acolhedor das diferenças e de constituir um entendimento de que somos todos seres humanos diferentes, apesar de podermos apresentar vários aspectos em comum também, enquanto seres humanos que somos. Diversos estudos nos dão exemplos vários neste sentido. Alguns destes citamos a seguir.

Jesus (2018) destaca que negros possuem menos anos de escolaridade formal quando comparados aos brancos, o que leva ao acesso de subempregos, maior índice de encarceramento, menor acesso ao ensino superior, por consequência, podemos pensar em fenômenos políticos, sociais e culturais que afetam a renda familiar, a qualidade de vida, a perpetuação da discriminação, a desigualdade social e as condições psicossociais do indivíduo de um amplo modo. Certos disso, Freitas; Santos (2023) trazem em seu texto um percurso histórico que aponta discriminação e patologização para com as crianças pobres, bem como, para com as suas famílias, ao longo da história. Os referidos autores sublinham que as crianças negras passam muitas vezes por constrangimentos na escola e não são acolhidas pelos professores, o que pode levá-las a acreditarem que não podem contar com seus docentes.

Rodrigues (2018) salienta que a banalização do racismo, pode favorecer com que se sintam impotentes e invisíveis. Infelizmente, a escola, lugar favorecido na produção de conhecimentos, tem se tornado também, local de reprodução das desigualdades raciais e educacionais presentes na sociedade brasileira. O país tem fracassado em sua tentativa de erradicar tais desigualdades (Freitas; Santos, 2023; Jesus, 2018).

Conforme, (Rojas, 2024) a desigualdade de gênero é uma questão estrutural na América Latina que se expressa, também, na área da educação. No que tange a erradicação do preconceito quanto às questões sexuais, o país deixa a desejar, e a escola se destaca como uma instituição onde o respeito humano precisa ser trabalhado. Exemplo disso, é destacado por (PEDRA, 2020, p. 84) ao relatar pesquisas em que foram ouvidos o depoimento de jovens da escola pública que manifestam o seu preconceito ao expressarem que “não gostariam de ter um colega de classe homossexual, travesti, transexual ou transgênero”. Pedra (2020, p. 82) destaca que “[o] espaço escolar recebe estudantes LGBT, mas não os aceita completamente”. Vicente-Cruz (2023, p. 84) destaca os apontamentos dos estudos sobre o que sofrem as vítimas de homofobia:

ideação e/ou indução de suicídio; autoagressão; depressão; ansiedade; estresse crônico; perturbações alimentares; baixa autoestima; estresse pós-traumático; hipermania; pensamentos intrusivos e pesadelos; consumo e/ou abuso de substâncias que causam dependência; aumento de vulnerabilidade para contrair infecções sexualmente transmissíveis; sentimentos de vergonha; culpa; isolamento social; entre outras.

Sendo assim, Pedra (2020) ressalta ainda pesquisas que revelam que os professores declaram não saberem lidar com a diversidade sexual, bem como, tal despreparo leva-os a não perceberem determinadas situações de violência e discriminação, ou a perpetrarem-nas.

Farias et al (2021) ao refletirem sobre a inclusão no ensino superior, destacam a necessidade de considerarmos aspectos relacionados à inclusão social e digital, levando em conta a multiplicidade de aspectos e diversidades que compõem o nosso país, dentre os quais destacamos os aspectos linguísticos, culturais e econômicos. Como destacado pelas referidas autoras, tais diversidades ficaram bastante salientes durante o período em que o país foi atingido pela pandemia da COVID-19, quando o isolamento social permitiu com que as aulas fossem desenvolvidas por meio de tecnologias de comunicação à distância, ampliando o abismo entre aqueles que não dispunham de internet e equipamentos adequados como recursos ferramentais pedagógicos para poderem manter a sua aprendizagem no período do imposto distanciamento social.

No que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência na escola e, a oferta da educação especial no ensino regular, Costa-Render e Angelo (2024) vão destacar que ao longo de sua história, o Brasil, muitas vezes favoreceu a perpetuação de ações com base em mentalidades excludentes e ações preconceituosas, iniciando um processo de mudança de rumo, a partir de 1990, que ainda hoje, continua em curso.

Nesse sentido diversos instrumentos/documentos legais são de destaque importante, podemos citar alguns deles como: A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), O Estatuto da criança e do adolescente (Brasil, 1990), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), Política Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência (Brasil, 1999), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) para citar apenas alguns. Costa-Renders e Angelo (2024) vão salientar que há um movimento gradativo e contínuo pela sustentação da garantia da educação inclusiva no Brasil. Mantoan e Lima (2017) vão destacar que direitos conquistados precisam, contudo, serem implementados. Nesse sentido, lembramos da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019) que dispõe sobre a presença do psicólogo e do assistente social nas escolas. Tal dispositivo é mais uma das conquistas para que a luta por educação de qualidade para todas e todos, bem como, equidade e justiça social, possam se fazer presentes no trabalho cotidiano na escola.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL À CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS E REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DOS EDUCADORES

Com base em Zanella (2013) reforçamos que é nas relações sociais que os seres humanos se constroem enquanto sujeitos. Logo, podemos pensar que relações preconceituosas e violentas vividas no cotidiano da escola, afetam de diferentes e múltiplas formas os estudantes na produção de sua subjetividade. Favorecer o processo de construção de relações humanas mais pacíficas e acolhedoras das diferenças no cotidiano escolar poderá da mesma forma impactar a formação da subjetividade.

Conforme as Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019) a/o psicóloga/o pode auxiliar no enfrentamento ao preconceito, à exclusão, favorecer processos inclusivos e o respeito à diversidade humana, através de diferentes estratégias. O documento destaca que “[...] a/o psicólogo/o focalizará

a força que esse estudante possui para criar condições para o enfrentamento de sua deficiência e expansão de seus limites [...]” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019, p. 49). Lendo o referido documento, observamos que sua ação profissional poderá ser potencializada, sobretudo, por meio da mediação, de estratégias de grupo e atividades reflexivas que favoreçam processos de ampliação da consciência.

O psicólogo é mais um profissional que vem a somar no trabalho da equipe escolar com vistas a favorecer que uma educação de boa qualidade possa ser oferecida. O seu trabalho pode ser desenvolvido tanto com os estudantes, os pais dos alunos, a comunidade externa e todo o corpo de profissionais envolvidos para que o trabalho escolar aconteça.

Seu trabalho, tal qual os dos docentes implica imenso desafio, visto que, como já anteriormente apontado por pesquisas de alguns estudiosos, há uma incapacidade crônica do estado brasileiro em resolver problemas educacionais, e garantir o direito à educação de qualidade e permanência na escola para todos até o ensino superior, sem discriminação de gênero, cor da pele ou classe social (Patto, 1992; Jesus, 2018; Freitas; Santos, 2023). Vale salientar que conforme destacado por (Pedra, 2020, p.75) “não basta que a escola esteja disponível, ela precisa estar pronta para receber todos os jovens”.

Espera-se que a escola pública da educação básica ao ensino superior possa ser uma escola para todos, que seja uma escola inclusiva no mais amplo sentido do termo, e respeitosa do ser humano. Imagina-se que no século XXI se cuidarmos de exercitar a compreensão humana entre as pessoas no espaço escolar, há possibilidades de um engajamento das comunidades escolares para a superação das incompreensões, ignorâncias, limitações e preconceitos por parte de todos aqueles que atuam neste espaço, a fim de que seja possível construir uma escola mais justa e de fato democrática, e o psicólogo escolar pode ser um profissional de apoio a contribuir para tais avanços por meio de sua atuação.

A escola é espaço onde significações são constantemente reconstruídas enquanto se dão as interpelações humanas, e por meio desses processos podemos revisitamos, revisar e ampliarmos nossas ideias a partir de processos de humanização e ampliação da consciência. Junta, a comunidade escolar pode trabalhar neste sentido mais humanizador, e o psicólogo escolar, pode apoiar a comunidade neste novo caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto até aqui sustentamos que no trabalho do psicólogo junto a equipe escolar, favorecer processos de inclusão, aceitação das diferenças

e a construção de uma escola para todos é questão premente. Silenciar sobre tais assuntos é perpetuar a rotineira circulação do preconceito e favorecer a ocultação da prática dos direitos humanos nos espaços escolares, com seus já destacados impactos na formação das subjetividades humanas, na saúde mental e no fracasso escolar. Estes são aspectos também já reconhecidos cientificamente em vários estudos atualmente.

O compromisso do psicólogo escolar com uma educação de qualidade para todos, e o reconhecimento da persistente incapacidade do estado de dar conta recorrentemente ano após ano de alcançar tal referida meta, bem como, conscientes de que, há questões de gênero, raça, classe e dificuldades de inclusão e aceitação das diferenças e, dos diferentes, nas escolas, e que necessitam ser enfrentadas para a construção de novos contextos educacionais. Estes são alguns motivos a nos mobilizarmos a enfrentar estas complexas questões chamando-as novamente para reflexão.

Tal ação pode iniciar no miudinho do dia a dia da sala de aula e da prática consciente de cada educador que atua no espaço escolar com o seu aluno, com a família do aluno, nas relações entre toda a equipe pedagógica, mas também reclama políticas públicas amplas e, formação continuada aos educadores e demais comunidade escolar para o contínuo desenvolvimento de todos os que encontram-se envolvidos na educação.

A diversidade é um fenômeno social que exige o reconhecimento da alteridade em seu enfrentamento. A desigualdade é um fenômeno social bem conhecido do contexto social brasileiro. Os processos educativos acontecem mergulhados neste contexto, e são multideterminados, não podendo ser percebidos e analisados como fenômenos isolados dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Nesta reflexão, abordamos algumas das multideterminações implicadas na questão da diversidade humana e inclusão escolar, com vistas a uma ação transformadora e consciente na escola na prática profissional do psicólogo escolar. Para finalizar lembramos Paulo Freire (1996, p. 90) ao escrever: “Como educador preciso ‘ir lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte”. Freire (1996), em sua obra, na sequência desta citação, nos instiga que para ser professor necessitamos de curiosidade.

Salientamos que é preciso a cada dia que nós docentes possamos ir ampliando as nossas próprias leituras do mundo, as nossas percepções das complexidades da realidade, das incertezas da existência, das mediações

políticas nas quais estamos imersos, e das necessárias ressignificações para o nosso contínuo desenvolvimento pessoal e profissional a fim de buscarmos responder aos desafios da sociedade em que estamos imersos e exercemos nossas práticas profissionais em psicologia escolar e/ou, como docentes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria da educação especial – MEC, SEESP, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1394.htm.

BRASIL, **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%5C_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm Acesso em: 22 jun. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Referências Técnicas para atuação de psicólogos (os) na educação básica**. Conselho Federal de Psicologia. 2 ed. Brasília: CFP, 2019.

COSTA-RENDERS, E. C.; ANGELO, F de M. **A educação inclusiva e seu suporte teórico-documental**. **Momento: diálogos em educação**. v. 33, n. 1, p. 273–295, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i1.15986. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15986>. Acesso em: 22 jun. 2024.

FARIA, P. M. F.; VENÂNCIO, A. C. L.; SCHWARZ, J. C; CAMARGO, D. **Inclusão no Ensino Superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural**. **Linhas Críticas**, v. 27, p. e35389, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35389. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35389>. Acesso em: 22 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. R. e SANTOS, D. A. dos. Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros. **Educação em Foco**. Ano 26, n. 49. MG: Belo Horizonte, mai/jul, 2023. p. 1-26. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6929/4648> Acesso em: 17 fev. 2024.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade. In: BOCK, A. M. M. T.; GONÇALVES, M.G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

JESUS, R. E. de. **Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamentos e invisibilização**. **Educação em Revista**. n.34. Belo Horizonte. e167901, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/rzs7bGtj4LKQsCKqz8rMdvD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 fev. 2024.

LIBÂNEO, L. C.; FEITOSA., L.R. C. **Psicologia Escolar e Educacional**. In: DIOGO, M. F. (org). **Diálogos Interdisciplinares sobre Psicologia e Educação**. São Carlos: Pedro & João editores, 2024.

LIMA, N. Sílvia T. de; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Notas sobre inclusão, escola e diferença**. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 824–832, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8646274. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274>. Acesso em: 22 jun. 2024.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública**. **Psicologia USP**, v.3, n.1/2, 1992. p. 107-121. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463> Acesso em: 17 fev. 2024.

PEDRA, C. B. **A escola como espaço opressor: exclusões e violências vivenciadas por estudantes LGBT no ambiente escolar**. In: SAMPAIO, F. S.; TAVARES, L. P. (Orgs.). **Contestando as fronteiras de gênero, raça e sexualidade na sociedade brasileira**. Campina Grande, PB: Editora Ampla, 2020. p. 77-92.

RODRIGUES, G. F. O que há por tras do fracasso escolar de crianças negras. **V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**, 5, 2018, Universidade Federal Fluminense, Anais [...] Rio de Janeiro: Editora Realize, 2018, p. 1-11.

ROJAS, C.M. **Educação e Gênero**. Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_y_genero Acesso em: 22 jun. 2024.

ROLDÃO, F. D. **Vivências em Atividades Artístico-Expressivas e a Construção da identidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2004.

SOUZA, A. I. L. de; BARBOZA, R. L. L. **O ensino como ato de resistência**. **Org. & Demo**. UNESP, v.18, n.1, p.97-112, jan./jun, 2017.

VICENTE-CRUZ, E. Homofobia. In: DIOGO, M. F. (org). **Diálogos Interdisciplinares sobre Psicologia e Educação**. São Carlos: Pedro & João editores, 2024.

ZANELLA, A. V. **Psicologia Social e Escola**. In: STREY, M. N. (org) et. al. **Psicologia Social Contemporânea**. RJ: Vozes, 2013.

PROGRAMA FORMA PARÁ EM IRITUIA – DA FEIRA À SALA DE AULA: REDESCOBRINDO SABERES

Ângelo Rodrigues de Carvalho¹
Aliene da Silva Sousa²

INTRODUÇÃO

Na tessitura da história tudo se constrói e se transforma, ganhando novos contextos e significados. Neste movimento de constante ressignificação, novos conhecimentos vão sendo construídos e se constituindo, conjugando-se com a redescoberta de saberes pelos sujeitos. Logo, no grande palco que é o campo, aqui entendido como o mundo rural/agrário, é lugar de permanentes possibilidades e constantes metamorfoses, “o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (CALDART, 2004, p. 10), pois compreende um lócus de saberes e construção de conhecimentos, que são comuns da diversidade dos sujeitos-territórios³ que constroem sua própria história, sua geografia e suas práticas pedagógicas, e assim vão (re)definindo sua própria territorialidade.

É justamente na disposição frequente destas notas dos sujeitos-territórios do campo, das águas e das florestas, que ocorre a dinâmica do significado e da ressignificação do processo da produção pedagógica das/os discentes/educadoras/es da Turma de Licenciatura em Educação do Campo do Projeto Forma Pará no município de Irituia. A referida turma, é fruto da parceria entre a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica do Estado do Pará, Prefeitura de Irituia e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal.

O Programa Forma Pará foi instituído pela Lei 9.324/2021, com o propósito de proporcionar a expansão da oferta de vagas nos cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico) e pós-graduação, através do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre o Governo do Estado do Pará, sob a coordenação Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação

¹ Doutor em Educação (UnB). Professor (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/2370990330794383>

² Doutoranda em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0808325332996338>

³ Sujeitos-territórios, conceito formulado por Ângelo Carvalho para identificar cada sujeito que constrói sua própria territorialidade no território do campo, das águas e das florestas.

Superior, Profissional e Tecnológica (SECTET), com o auxílio da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), as Instituições de Ensino Superior (IES), e as prefeituras municipais.

Como afirma Caldart (2004, p. 11)

Outra conquista política importante é à entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal

O Programa está presente nos 144 municípios do Estado e nas 12 regiões de integração, contando com uma oferta de 201 turmas de graduação e 9.975 vagas, nas seis universidades públicas do Estado, a saber UFPA, IFPA, UFRA, UEPA, UFOPA e UNIFESSPA. No que tange aos cursos de pós-graduação, o Programa Forma Pará conta com 177 projetos de especializações, atendendo 96 municípios nas 12 regiões de integração, com um total de 5.310 vagas ofertadas, em sete universidades.

Na perspectiva de Caldart (2004, p. 11)

O momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela uma maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais: o campo está voltando à agenda do debate político do país, sendo parte da disputa de projetos de desenvolvimento, mas em um contexto de clara hegemonia do projeto do capital, que até poderá reeditar uma política de “educação para o meio rural”, mas não tem como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo.

Diante do exposto a constituição da Turma de Licenciatura em Educação do Campo em Irituí, inscreve-se dentro do contexto do momento atual de oportunidades, em busca de superar parte das desigualdades, bem como a hegemonia do projeto do capital, existentes no mundo educacional destes atores sociais, que são as/educandas/os camponeses.

A Turma de Licenciatura em Educação do Campo do Programa Forma Pará em Irituí, no dia 18 de outubro de 2023, promoveu a realização da I Feira Cultural e Pedagógica do Campo no município, na oportunidade foi possível observar a dinâmica presente na produção de novos conhecimentos e a redescoberta de saberes, que se fazem presente na história de vida dos sujeitos-territórios que dão voz e promovem as ações político-pedagógicas no ambiente escolar. A Feira Pedagógica foi o momento de socialização das

atividades dos Projetos Integradores da turma com atividades envolvendo todos os componentes curriculares do semestre promovendo assim a integração entre saberes científicos e prática pedagógica.

As reflexões teóricas e práticas das/os discentes educadoras/es da referida Turma de Educação do Campo, ensejou não apenas a construção de propostas diferenciadas para o processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo, possibilitou um repensar da prática pedagógica e dos conteúdos trabalhados em sala de aula, apontando o quanto o ensino tradicional, seguido e adotado pelas Secretárias de Educação municipais, estão distantes da realidade sociocultural e econômica dos seus educandos. Desta forma, o trabalho com os princípios da Educação do Campo abre espaço e aponta caminhos que possam incluir e tornar os educandos protagonistas de sua própria história.

Para a construção do presente trabalho usou-se como ferramenta metodológica a visita e participação na I Feira de Educação do Campo organizada pelas/os discentes. A participação na referida feira, pode ser entendida como um estudo de caso, uma vez que esta metodologia apresenta peculiaridades que lhes são próprias, segundo Ludwig (2012, p. 58) “o estudo de caso diz respeito a uma investigação de fenômenos específicos e bem delimitados, sem a preocupação de comparar ou generalizar”.

Além da participação pedagógica, fez-se uso da pesquisa bibliográfica sobre a importância da Educação do Campo no processo de formação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Sobre a pesquisa bibliográfica, Ludwig (2012) afirma que

É uma das formas de investigação mais frequentes em todas as áreas do conhecimento humano. Sua importância reside no fato de ser não só uma maneira específica de estudar um determinado tema, mas também de se apresentar como um pré-requisito necessário à realização de projetos de pesquisa e de outros tipos de investigação (LUDWIG, 2012, p. 51).

A finalidade da pesquisa bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 166) “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”, logo, a pesquisa aqui apresentada é uma reflexão sobre a contribuição da prática pedagógica construída pelos educandos/educadores da Turma de Licenciatura em Educação do Campo de Irituia, considerando-se para tanto, seus saberes materializados nas mostras dos trabalhos que foram socializados durante a Feira Cultural e Pedagógica do município.

Conforme afirmou-se anteriormente, a feira foi organizada em forma de Mostra de Trabalhos oriundos dos Projetos Integradores a partir do eixo

temático Espaço Sócio Ambiental e Sustentabilidade no Campo, onde as/os educandas/os se organizaram em grupos para a realização das tarefas e, conseqüentemente, em paralelo a apresentação/socialização dos trabalhos em estandes – pequenas barracas, que foram montadas para as amostragens dos trabalhos realizados com base em suas vivências e a realidade de seus territórios. Para Santos (2006, p. 13), “nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é o território”.

Pensar as práticas pedagógicas a partir do território das categorias Espaço Ambiental e Sustentabilidade no campo pelos próprios sujeitos-territórios do campo, promove a construção de uma nova perspectiva pedagógica, ao levar em consideração as realidades sócio-históricas dos seus territórios, logo, da territorialidade produzida pelos coletivos que vivem e se reproduzem na e da terra, no chão das práticas culturais camponesas.

Entende-se que, a educação destinada aos sujeitos-territórios oriundos das áreas rurais/agrárias, bem como dos que vivem das águas e das florestas, historicamente, esse direito lhes foi negado ou foi ofertado de forma precária, não atendendo suas necessidades, por ser cabalmente distante de seus contextos socioterritoriais. Sob o ponto de vista Hoeller, Fagundes e Farias (2019, p. 26) “O fato é que o ensino rural surgiu como uma necessidade do modelo agroindustrial, direcionado para a capacitação da mão-de-obra, ou seja, a profissionalização do campo de forma a atender às necessidades do mercado instalado na época”. Portanto, a educação acessada ao longo da história por esses sujeitos-territórios coletivos, sempre esteve distante de suas realidades históricas, econômicas, políticas e culturais. Por esta razão, é urgente a construção de um novo projeto de educação, fundado nos princípios da Educação do Campo, ou seja, no reconhecimento e no respeito aos saberes, valores e conhecimentos dos sujeitos-territórios que vivem e se reproduzem da terra, do campo, das águas e das florestas.

DESENVOLVIMENTO

A construção de saberes e de novos conhecimentos está diretamente relacionada ao processo de (re)descoberta dos indivíduos enquanto sujeitos-territórios históricos e coletivos, responsáveis pela construção e transformação de sua realidade vivenciada. Assim, cada um e cada uma das/os educandas/os – educadoras/es, constituem-se sujeitos-territórios em movimento e construção.

É importante ressaltar que, a construção de saberes e o desenvolvimento de novos conhecimentos são processos intrinsecamente ligados à jornada individual e coletiva de (re)descoberta dos sujeitos. Portanto, em meio a essa

busca incessante por compreensão e significado, os seres humanos exploram, questionam e reinterpretam o mundo que os cerca, dando origem a um território único de experiências e construções coletivas.

Na interpretação de Arroyo (2013, p. 9) “Somos nós mesmos resultado das tensas relações em que a educação e o nosso trabalho estão inseridos. Resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimento como sujeitos de tantos direitos ainda negados”. A negação de direitos faz com que os sujeitos-territórios se inventem e se reinventem todos os dias, e se reinventando crie-se novas formas de resistências e novas territorialidades de luta por uma educação diferenciada, que seja humana, emancipatória e libertária.

A (re)descoberta dos indivíduos no bojo da coletividade, muitas vezes surge de um despertar interior, um momento de entendimento e curiosidades que desencadeia uma profunda reflexão sobre suas próprias crenças, valores e conhecimentos prévios. Pode ser um retorno às raízes, uma redescoberta de conhecimentos ancestrais ou uma nova perspectiva sobre algo já conhecido e/ou a se construir.

Na perspectiva de Arroyo (2013, p. 14)

O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. Não estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia. Estamos ainda em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidades, de campo, de um viver mais digno e mais humano.

Nesse processo, a curiosidade desempenha um papel fundamental, impulsionando os pensadores do conhecimento a mergulharem em novas áreas de estudo, a desafiar conceitos estabelecidos e a abraçarem o desconhecido com uma mente aberta. Cada experiência, cada interação, cada erro e cada sucesso são oportunidades de aprendizado, moldando e refinando o arcabouço de entendimento de cada sujeito-território em seu coletivo. Entende-se, pois, que a Educação do Campo surge do movimento dialógico com a cultura territorial dos lugares e dos sujeitos-territórios nas territorialidades onde atua e é construída.

Logo, o processo de (re)descoberta dos sujeitos-territórios não se limita apenas ao âmbito pessoal. Esse processo também pode ocorrer em conjunto com os demais atores sociais da comunidade, quando os indivíduos compartilham suas jornadas de aprendizado, de troca de saberes, de produção de

conhecimentos, inspirando e sendo inspirados por outros. Essa troca dinâmica de ideias e perspectivas enriquece o processo coletivo de construção de conhecimento, ampliando os horizontes de todos os sujeitos-territórios envolvidos.

Desta forma, é preciso entender o contexto histórico em que os sujeitos-territórios do campo, das águas e das florestas, e até mesmo da cidade estão inseridos e fazem parte. Logo, não se pode perder de vista que

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (AAROYO, 2013, p. 14).

Na concepção de Caldart (2004)

A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. Está incluída neste debate a necessidade de rever a forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela. (CALDART, 2004, p. 16).

Assim, a construção de saberes e de novos conhecimentos a partir da (re)descoberta dos indivíduos é um processo contínuo e multifacetado, enraizado na curiosidade, na reflexão e na interação com o mundo, reconhecendo e respeitando-se a diversidade cultural existente entre os sujeitos-territórios. Trata-se, pois, de uma jornada pessoal e coletiva, repleta de desafios e de oportunidades, que molda e transforma não apenas o conhecimento em si, mas também aqueles que o buscam. E é esse território educacional que a Educação do Campo ajuda a criar.

Neste sentido, entende-se, que a formação das/os discentes educadoras/es do campo

deve articular os saberes científicos com os saberes da vida, com o intuito de promover a consciência crítica delas/es, visto que a identidade *das/os educadoras/es* não é fragmentada e concluída, mas permeada de experiências e saberes que são construídos e elaborados num espaço/tempo da sua vida pessoal e social. (MENEZES; SOARES, 2016, p. 221).

O processo sócio-histórico de (re)construção de saberes e conhecimento por parte das educandas/os, é formada por várias etapas, e culmina com o encontro do “saber o quê, saber como, saber por quê, saber para quê”. Cada um desses saberes apresenta sua própria dinamicidade e por sua vez, liga-se a história de vida, ou seja, a realidade construída e vivenciada de cada educanda/o. Ao obter as respostas a cada uma dessas etapas do saber pela/o educanda/o, estabelece-se os elos necessários entre o fio condutor do conhecimento e a realidade da vida, com e em relação a dinâmica da prática pedagógica.

A partir dos elos constituídos pelo fio condutor do conhecimento e dos saberes da realidade da vida, é que a prática pedagógica fará sentido à “curiosidade epistemológica” das/os educandas/os, e assim se construirá a reflexão crítica necessária a respeito do significado concreto da realidade e do processo pessoal e coletivo da aprendizagem. Nas palavras de Freire (1996)

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo 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. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 15).

Portanto, o conhecimento hoje é sempre uma busca da superação do ontem, e ao mesmo tempo, um passado diante do futuro do que ainda estar por vir. Nestes termos, pensa-se que a prática educativa deva contribuir para o permanecer e o aprofundamento da “curiosidade epistemológica”, fundamentalmente porque, como já afirmara Krishnamurti [s/d] “A educação convencional dificulta sobremodo o pensar independente”.

A Educação do Campo, enquanto princípio de um novo projeto de educação e de acesso à terra e ao conhecimento, aprofunda a relação pedagógica

entre os sujeitos e o diálogo com o processo de produção do conhecimento e da valorização dos saberes e das experiências de vida dos sujeitos-territórios do campo, das águas e das florestas. Para Caldart (2004, p. 218. Grifos da autora) “A relação pedagógica não é uma relação de *desapropriação* mas de *apropriação compartilhada*...”.

Por esta razão, a Educação Popular compreende um dos princípios da Educação do Campo, que por sua vez visa a formação integral dos sujeitos enquanto seres humanos, amparando-se na criticidade e na dialogicidade, no propósito de se (re)encontrarem para o exercício da reflexão crítica e do conhecimento da realidade histórica (re)construída, mediante a totalidade de suas ações e reações. Conforme Brandão (1982) a Educação Popular cabe a tarefa de

[...] reconhecer que o povo, mesmo sob os grillhões e as regras da opressão, tem sua cultura popular, tem seu trabalho “solidário e inteligente que cria a prática política da classe pelo seu interior, tanto a cultura que ali existe quanto as suas redes sociais de trocas simbólicas começam a se mover e são transformadas” (BRANDÃO, 1982, p. 21).

Nestes termos, a Educação do Campo, pauta-se na busca por uma formação crítico-reflexiva a respeito dos problemas e das contradições sociais existentes, associada à luta pelo direito a ter direitos, onde aí se inclui a superação das de injustiças e da opressão do homem sobre outros homens.

Na perspectiva de Sader (1995)

a consciência de seus direitos consiste exatamente em encarar as privações da vida privada como injustiças no lugar de repetições naturais do cotidiano. E justamente a revolução de expectativas produzidas esteve na busca de uma valorização da dignidade, não mais no estrito cumprimento de seus papéis tradicionais, mas sim na participação coletiva numa luta contra o que consideram as injustiças de que eram vítimas. E, ao valorizarem a sua participação na luta por seus direitos, constituíram um movimento social contraposto ao clientelismo característico das relações tradicionais entre os agentes políticos e as camadas subalternas (SADER, 1995, p. 222).

Neste raciocínio, pode-se inferir que o território da Educação do Campo, compreende um território de resistência, luta e organização dos sujeitos-territórios em busca de poderem pensar e construir práticas pedagógicas que possibilitem não apenas o acesso ao direito à educação, mas também o reconhecimento e a valorização de seus saberes e de suas manifestações histórico-culturais, porque neste movimento que constroem suas territorialidades, em busca de superar as injustiças e as desigualdades encontradas no campo.

Sobre a luta pela superação das injustiças e da opressão que insiste em se reproduzir na vida dos sujeitos-territórios do campo, das águas e das florestas, é que, argumenta-se e defende-se aqui, que

A luta passa a ser por uma educação no e do Campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 151-152).

Assim sendo, pode-se inferir que a prática pedagógica, expressada na realização da I Feira Cultural e Pedagógica da Turma de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA – Irituia, compreende o respeito ao direito dos sujeitos do campo, das águas e das florestas de terem acesso à educação em seus lugares de origem e reprodução material, onde os mesmos constroem e reconstróem suas realidades territoriais.

A Educação do Campo segue construindo e reconstruindo uma pedagogia de territorialidades, que por sua vez é a expressão da vida histórica e geográfica dos sujeitos-territórios, outrora impedidos de acessarem um dos mais importantes e elementares direitos humanos, que é o acesso à educação. Neste sentido, a Educação do Campo avança no processo de rompimento de fronteiras e de construção, a partir do exemplo, da possibilidade da reescrita da história, pela construção de novos conhecimentos e a redescoberta de saberes.

A realização da I Feira Cultural e Pedagógica da Turma de Licenciatura em de Educação do Campo do IFPA – Irituia, realizadas pelas/os educandas/os-educadoras/es, teve como tema “Educação do Campo, construção de saberes”, ocorreu na manhã e tarde do dia 18 de outubro de 2023. A feira ocorreu como forma de uma grande mostra dos trabalhos até então desenvolvidos e em desenvolvimento pelos sujeitos coletivos da turma de Educação do Campo do Forma Pará.

A oferta do Curso de Educação do Campo através do Programa Forma Pará, além de possibilitar o acesso à educação a esses sujeitos, também é uma forma de alcançar a liberdade do poder pensar, do poder saber que se sabe, do poder construir uma nova realidade, uma nova história, a partir da ressignificação do processo educativo, uma vez que o programa possibilita a construção de uma nova relação com o espaço territorial, fundamentado no respeito e na valorização dos saberes e conhecimentos dos sujeitos-territórios do campo, das águas e das florestas. Na perspectiva de Hoeller, Fagundes e Farias (2019, p. 78) “A educação precisa ser considerada como processo de formação humana, que estabelece referências culturais, históricas, econômicas, ecológicas e políticas para emancipação e intervenção dos sujeitos na realidade”.

Neste sentido, contraditoriamente a histórica negação ao ensino e a formação cultural aos sujeitos, homens e mulheres, trabalhadoras/es do campo, das águas e das florestas, a Educação do Campo com base nos princípios da Alternância Pedagógica, constrói um novo projeto de educação, contribuindo com os sonhos de uma novo projeto de sociedade, a partir da construção de um projeto de bem-viver, do respeito aos saberes locais/tradicionais e do reconhecimento de seus direitos.

A Educação do Campo tem enquanto perspectiva a construção de um novo modelo educacional, logo, de ensino-aprendizagem com base na proposta da Pedagogia da Alternância, uma alternativa de educação e ensino que aponta para uma mudança político-pedagógica no chão das salas de aula. Uma das características da Alternância Pedagógica é o reconhecimento e valorização dos saberes dos sujeitos-territórios que vivem e se reproduzem das culturas do campo, das águas e das florestas.

Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), argumenta que existem saberes que são indispensáveis ao exercício da prática educativa, afirmando, por sua vez, que o ensino demanda: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, bem como corporeificação das palavras pelo exemplo. Elucida-se, neste sentido, que não existe prática educativa sem pesquisa e nem tampouco existe pesquisa sem prática educativa. Há, portanto, uma relação indissolúvel entre ensino e pesquisa. É como Freire (1996) afirma “Não há ensino pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 15).

O ensino é uma constante busca pelo despertar do ser humano, uma procura da essência de quem ensina. O ensino é um buscar permanente daquilo que existe no ato de educar – a descoberta de mundos. Por sua vez, a pesquisa é a constância da intervenção no mundo, daí que quando se intervém através da prática educativa, ao mesmo tempo, educa-se se (re)educando. Portanto, é preciso compreender que o ser humano é um ser não determinado, não estar pronto e acabado; sua existência é uma existência de ser condicionado, que vai para além de seus condicionantes, através da curiosidade, da rebeldia e da força transformadora, fazendo com que vá além do que pode vir e do que lhe é ensinado. Por esta razão, os educadores precisam entender e fazer

com que os educandos entendam, que todos, enquanto sujeitos territórios, são seres históricos e em constante formação, produtor e produto de uma realidade socialmente (re)construída e modificada.

De acordo com Fernandes e Molina (2005), o território o maior bem dos povos do campo, das águas e das florestas, e por desenvolver seu trabalho na terra são construídas experiências diárias, tanto em espaços de educação formal e não formal. Nesse contexto, o reconhecimento do território significa reconhecer o seu modo de pensar e viver a sua realidade, reconhecer a luta pela terra e pelo território, na busca pela garantia da identidade territorial, a autonomia e a política, para que tais sujeitos não pensem o seu território e nem a sua educação a partir da educação e do território do outro. Como expõe Fernandes (2015, p. 384) “Os territórios camponeses necessitam de políticas de desenvolvimento a partir da lógica do trabalho familiar, cooperativo ou associado, para a produção de diversas culturas para os mercados locais, regionais e nacional e para exportação”.

Na concepção de Arroyo (2004)

Na luta pela terra se reafirmam as formas de produção da existência, se dá um novo enraizamento social e cultural, base de todo processo educativo e formador. Numerosos contingentes humanos reencontram o sentido de suas existências e passam a defender seus padrões sociais, seus valores e seus conhecimentos. Ao longo da história foi nessa dinâmica humana que se tornaram possíveis projetos educativos. O campo está em um tempo propício a novas políticas educativas. As velhas e tradicionais políticas improvisadas não servem para uma dinâmica cultural e política que é outra. Não serão suficientes políticas pontuais, corretivas nem compensatórias, mas serão necessárias políticas públicas que tenham em conta a complexa e esperançadora dinâmica do campo. (ARROYO, 2004, p. 57)

A base da existência dos povos do campo é o território, por este ser o espaço de reprodução das relações sociais que viabiliza a permanência na terra e caracterizam as identidades desses sujeitos. Para Fernandes e Molina (2005), os grupos sociais formados em tais territórios, têm a necessidade de organização política própria que promovam o desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental e assim se fortaleçam.

Por meio da Educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades. (Fernandes e Molina, 2005, p. 57)

Neste sentido, é preciso respeitar a experiência trazida pelos educandos, compreender e valorizar a realidade vivida e percebida, é preciso respeito aos saberes adquiridos e que trazem consigo ao longo da vida. O respeito ao ser humano como sujeito histórico e social, faz da prática educativa uma criticidade da vida e uma renovação da busca pela força criadora dos sujeitos, despertando-os à “curiosidade epistemológica”, fazendo com que os mesmos se sintam e se vejam a todo momento, enquanto produtores e transformadores da realidade vivenciada.

CONSIDERAÇÕES

A Educação do Campo desempenha um papel fundamental na promoção e valorização dos saberes e práticas dos sujeitos-território que vivem e se reproduzem do/no campo. Salienta-se, que nos dias atuais, em um mundo cada vez mais urbanizado e tomado pelas grandes tecnologias, é fácil esquecer a importância vital daqueles que trabalham na terra, cultivando alimentos e preservando tradições ancestrais. No entanto, a Educação do Campo surge como um instrumento poderoso para reconhecer, respeitar e fortalecer esses conhecimentos, bem como as tradições, os saberes e a cultura dos diversos sujeitos-territórios que vivem tanto no campo, quanto nas águas e nas florestas. E como afirmam Fernandes Molina (2004, p. 33) os “Indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura”.

É importante compreender que os saberes dos sujeitos-territórios do campo são vastos e variados, abrangendo desde técnicas agrícolas tradicionais até conhecimentos sobre conservação ambiental e gestão sustentável dos recursos naturais. Estes conhecimentos, muitas vezes transmitidos oralmente de geração em geração, representam um patrimônio cultural inestimável que merece ser preservado e valorizado. “O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

A Educação do Campo proporciona um espaço onde esses saberes e conhecimentos podem ser formalizados, sistematizados e enriquecidos por meio do diálogo com outras formas de conhecimento, como a científica. Ao integrar conteúdos curriculares que valorizam a realidade rural e as experiências das mulheres e dos homens da agricultora familiar camponesa, a Educação do Campo contribui para o fortalecimento da identidade cultural das sociedades rurais tradicionais e para o empoderamento dos seus membros.

A Educação do Campo desafia a visão tradicional de educação, que muitas vezes privilegia apenas os conhecimentos considerados “acadêmicos” em detrimento dos saberes práticos e vivenciais. Ao reconhecer a importância igualmente válida de diferentes formas de conhecimento, a Educação do Campo promove uma educação inclusiva, participativa e democrática, que valoriza e respeita a diversidade cultural e a pluralidade de experiências de todos os sujeitos-territórios.

Outro aspecto relevante é que a Educação do Campo pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de outro projeto de agricultura nas áreas rurais. Ao promover a capacitação dos sujeitos-territórios do campo com conhecimentos técnicos e científicos atualizados, a Educação do Campo pode aumentar a produtividade e a produção agrária, promovendo a adoção de práticas agroecológicas e reduzindo os impactos ambientais das atividades agrícolas, contribuindo assim para a conservação dos recursos naturais e para a promoção da segurança alimentar dos sujeitos-territórios que vivem do campo, da terra, das águas e das florestas.

Por fim, conclui-se, portanto que, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Irituia, é uma ferramenta poderosa para a valorização dos saberes e práticas dos sujeitos-territórios do campo. Ao reconhecer, respeitar e fortalecer esses conhecimentos, logo, a Educação do Campo contribui não apenas para o desenvolvimento das sociedades rurais, mas também para a construção de uma sociedade justa, sustentável, inclusiva, participativa e democrática, porque se faz e se constrói dialógica. E a educação por ser dialógica constrói um território sociogeográfico fundado na dialogicidade e no respeito a realidade histórico-cultural dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. POR UM TRATAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. A de. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

BRANDÃO, Carlos R. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli S. ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S.

A de. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

CARVALHO, Ângelo R. de. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA DE CASTANHAL**: reflexões sobre as contribuições dos egressos do PRONERA às novas lógicas para a promoção do Desenvolvimento Territorial Rural na região do Nordeste Paraense. Tese de Doutorado. p. 306. Brasília: DF, UnB, 2023.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Políticas públicas, questão agrária e desenvolvimento territorial rural no Brasil. In: SCHNEIDER, S.; GRISA, C. (Orgs.). **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2015. p. 381-400.

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

HOELLER, Silvana C.; FAGUNDES, Maurício C. V.; FARIAS, Maria I. Educação do Campo, educação popular e geografia: uma construção dialógica. Curitiba: **InterSaber**, 2019.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. Tradução de Hugo Veloso. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e práticas de Metodologia Científica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: atlas, 2010.

MENEZES, Lília R. R dos S; SOARES, Sebastião. S. TRAJETÓRIA FORMATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO – TO. In: MOURA, Sílvia A. T. de; SALES, Suze da S; KHIDIR, Kaled S. (Orgs.). **Educação do Campo e Pesquisa**: políticas, práticas e saberes em questão. Goiânia: Kelps, 2016.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. A de. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton [et al.]. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-21.

SECTET. **Edital de Credenciamento** – Pará Profissional. Disponível em: https://www.sectet.pa.gov.br/sites/default/files/Forma%20Par%C3%A1_1_.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

Nota: capítulo aprovado no II CONLINPS – Congresso Nacional de Licenciaturas e Pesquisas Acadêmicas.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Anderson Vicente da Silva¹
Bárbara Costa Lima Albuquerque²
Leozina Barbosa de Andrade³

INTRODUÇÃO

O ensino superior nas instituições universitárias do Brasil passou por modificações consideráveis ao longo dos anos até sua atual configuração onde a formação integral humana se torna uma das suas principais atribuições. Com isso, em sua estrutura, consideram-se aspectos que não se limitam à qualificação profissional e fundamentam-se na integração entre universidade e sociedade.

Em busca de atender a essa premissa, a universidade se caracteriza pela unidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Moita e Andrade (2005) afirmam que esta tríade além de contribuir para a produção universitária, contempla o papel solidário, social e cultural para com a sociedade.

Ao considerar a relação entre esses três componentes como um fator fundamental na formação do estudante universitário, a universidade concilia o conhecimento teórico desenvolvido na academia, a experiência com a construção científica, proporcionado pela pesquisa e a práxis oportunizada pela extensão.

A extensão figura a vertente universitária que trabalha a práxis. É a partir das práticas extensionistas e experiência com as realidades sociais que são desenvolvidos empiricamente os conhecimentos teóricos. A comunicação dialética desses saberes abre espaço para a construção do conhecimento científico pautado na realidade. A produção e o compartilhamento desse conhecimento é uma ferramenta necessária para que o saber científico se torna útil à sociedade. “Sua criação inaugura o esforço coletivo de docentes da Universidade de Pernambuco em instituir práticas pedagógicas orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (SILVA e SILVA, 2015, p. 21).

¹ Doutor em Antropologia (UFPE). Professor (UPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/8170344621940111>

² Pós-graduanda em Direito Social e Políticas Públicas (FAFIRE). CV: <http://lattes.cnpq.br/3521195870077395>

³ Mestre em Administração (FGV). Professora (UPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/7505012531141472>

A partir de tal cenário, este trabalho busca responder a seguinte questão: Como as experiências vivenciadas nas práticas extensionistas durante a graduação contribuem para a formação do licenciado em Ciências Sociais? Com o intuito de elucidar explicações para tal problemática, esta pesquisa tem como finalidade, a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, analisar as percepções sobre extensão universitária e suas repercussões na formação docente, a partir de uma amostra composta por vinte e dois entrevistados divididos entre discentes e egressos que iniciaram a graduação entre os anos de 2014 e 2019, na Universidade de Pernambuco.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UMA BREVE RETOMADA

Desde o início da estruturação do ensino superior no Brasil, a primeira vez em que a extensão universitária foi mencionada de maneira oficial data da década de 1930, em vários Estatutos das Universidades Brasileiras. O governo de Getúlio Vargas tratou a extensão como uma prática voltada para o aperfeiçoamento dos estudantes e benefício na sociedade.

Até a década de 60 não houve avanço significativo em relação à extensão universitária. Após o golpe militar, o governo em questão propôs ações governamentais com o intuito de direcionar a extensão universitária para a resolução de problemas do país. “O que se buscava era mostrar, também, aos universitários, o quanto o governo militar se interessava pelo povo, [...] e difundir entre eles as ideias que servem de base à atividade de extensão universitária.” (CUNHA, 1973 *apud* PAIVA, 1974, p. 74).

Em 1968, foi publicada a Lei da reforma universitária (nº 5.540/68), que concedeu a extensão universitária de caráter obrigatório, e existência integrada com o ensino e a pesquisa. “[...] as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (BRASIL, 1983, p. 65). No cenário de redemocratização, ficou estabelecido na Constituição Federal, no Art. 207, que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988, p. 95).

No que se refere a extensão universitária, a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão – FORPROEX, em 1987, teve como intuito a viabilização de uma unificação nacional em torno do tema. Composto por pró-reitores de

extensão das universidades públicas e privadas brasileiras, o objetivo inicial do FORPROEX foi romper com a visão assistencialista e inorgânica da extensão universitária. Para isso, definiu-se extensão universitária em seu primeiro encontro oficial como:

[...] o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (NOGUEIRA, 2001, p. 11).

Em 1996, foi sancionada a lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases – LDB, responsável por regulamentar o sistema educacional do âmbito público e privado e em todos os níveis. Sobre a extensão universitária no ensino superior, a LDB especifica:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p. 14).

Com isso, a LDB configura-se atualmente como o principal dispositivo de orientação dos princípios e diretrizes da educação em todos os níveis no Brasil, sendo também um recurso importante de orientação para as práticas extensionistas.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PRECEITOS NORTEADORES

O reconhecimento de um conceito atual e que concorde com o pressuposto de educação trazido pela LDB, foi fundamental para a consolidação da extensão na instituição universitária. O estabelecimento de uma normatização norteadora das práticas extensionistas revela a solidificação da extensão universitária como componente fundamental no “tripe” universitário.

A partir dessa perspectiva, o FORPROEX, em 2010, atualizou o conceito de extensão universitária. De acordo com esta instituição:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

De igual modo, a resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, apresenta um conceito atualizado de extensão universitária que complementa o conceito proposto pelo FORPROEX com o intuito de adequar normativas as novas demandas das universidades.

A Extensão na educação superior brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 1).

A consolidação da extensão como esfera fundamental na universidade culminou na necessidade de instrumentos de definição e orientação para as práticas extensionistas. Com isso, mecanismos como “[...] o preceito constitucional, os institutos estabelecidos pela LDB e PNE 2001-2010, assim como o conceito de Extensão Universitária, as diretrizes e os princípios, pactuados no âmbito do FORPROEX” (FORPROEX, 2012, p. 41) objetivaram unificar e estabelecer percepções e direcionamentos acerca da extensão universitária e suas práticas.

Outro recurso importante para a consolidação da extensão universitária no Brasil foi a Política Nacional de Extensão Universitária. Criada em 2012 pelo FORPROEX, a referida política funcionou como um compromisso entre as IES brasileiras sobre a manutenção da relação entre universidade e sociedade através da extensão universitária. Dentre outras questões, a Política preocupou-se em estabelecer as diretrizes da extensão universitária que de maneira integrada “devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária [...]” (FORPROEX, 2012, p. 29).

A **Interação Dialógica** é a diretriz que propõe a superação da concepção da universidade como única figura na construção do conhecimento legítimo. Tal diretriz entende a relação entre universidade e sociedade, realizada através da extensão, como necessariamente pautada no diálogo dos conhecimentos originados em cada um desses dois ambientes. Assim, o saber acadêmico (científico) e saber popular constituem partes igualmente importantes no processo de construção do conhecimento, bem como para a criação de estratégias de superação de questões sociais.

A diretriz da **Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade** pressupõe:

[...] a combinação de especialização e visão holista pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais (FORPROEX, 2012, p. 31-32).

Com isso, tal diretriz preconiza uma ação extensionista que considerem a complexidade do ambiente social e que aplique técnicas adequadas a determinadas questões da sociedade.

O **Impacto na Formação do Estudante** é a diretriz que se relaciona mais intimamente com a gestão das práticas extensionistas dentro das instituições.

Como preconizado na Constituição de 1988 e regulamentado pela PNE 2001-2010, a participação do estudante nas ações de Extensão Universitária deve estar sustentada em iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e a integralização de créditos logrados nas ações de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012, p. 34).

Esta dimensão está diretamente relacionada aos recursos oportunizados pelas instituições de ensino aos seus discentes e tem uma importância significativa no perfil socializador e integrador do discente às questões práticas de sua formação.

O **Impacto e Transformação Social** é a diretriz que estabelece a relação entre a sociedade e a universidade a partir da conciliação da produção acadêmica e demandas sociais “com vistas a uma atuação transformadora, voltada aos interesses e às necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social.” (FORPROEX, 2012, p. 35).

A **Indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão** é a diretriz que estabelece uma relação equilibrada entre as três esferas acadêmicas. A constituição da universidade fundamentada neste tripé pressupõe uma formação profissional e humana desenvolvida através da práxis.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade. (ANDES, 2003, p. 30 apud MAZZILLI; MACIEL, 2010, p. 4).

A relação entre o ensino e extensão, promove a interação do indivíduo com a realidade prática de sua formação teórica. Na relação entre a pesquisa e a extensão, se tem na sociedade o início e o fim das pesquisas científicas, assim, é a partir das questões sociais que são desenvolvidas as pesquisas científicas, buscando retornar para a sociedade os resultados obtidos de maneira útil. A percepção de forma agregada dessas três esferas de aprendizagem pressupõe a comunicação entre elas como fundamental para a construção de um conhecimento sólido. Sobre isso, Santos (2008, p. 77):

[...] saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas [...].

A percepção de saberes construídos a partir de recursos integrados estabelece o princípio da indissociabilidade como base para o reconhecimento da extensão como fator tão fundamental quanto o ensino e a pesquisa na instituição universitária.

FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

A Licenciatura em Ciências Sociais, “[...] trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).” (BRASIL, 2001, p. 02).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi responsável por alcançar a estrutura normativa da formação de professores, contribuindo significativamente para sua institucionalização. Dentre as diretrizes estabelecidas pela LDB, vale destacar a determinação de nível superior para formação de profissionais destinados à atuação na educação básica. Segundo Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 20).

Em 2002, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução CNE/CP 1 de 18 de Fevereiro, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN). Tal resolução objetivou estabelecer princípios norteadores para instituições e currículos dos cursos de formação de professores, segundo Artigo 1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 1).

Tal resolução teve como seu objetivo principal estabelecer uma estrutura em comum para a formação de professores no Brasil. Isto é confirmado por Gatti e Barreto (2009). Para estes autores, “em princípio, esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência.” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 48).

A Resolução nº 2, de Julho de 2015 publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.” (BRASIL, 2015, p. 1).

Dentre as principais modificações estabelecidas em relação à resolução anterior, destaca-se a formação dos profissionais de educação pautada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão como recurso pedagógico. Segundo as diretrizes curriculares nacionais em 2015:

5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...] V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 2019, reconfigura a estrutura normativa para a formação docente no Brasil. Tal resolução define novas diretrizes curriculares nacionais e institui a Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial desses profissionais.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), foi instituída segundo Curado Silva (2020, p. 104), para “formar professores para ensinar a BNCC”. Com isso, fica estabelecido que os currículos dos cursos destinados à formação de professores vão ter como referência a BNCC.

O curso da Universidade de Pernambuco inaugurado como o segundo de Pernambuco, tem como seu objetivo geral “Formar professores(as) para atuarem no campo das Ciências Sociais na Educação Básica e em outras áreas em que sejam requisitados conhecimentos pedagógicos na área” (PERNAMBUCO, 2016, p. 9) e atua em conformidade com e com as orientações da LDBEN 9.394/96, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais de Ciências Sociais.

O funcionamento do curso é realizado a partir do diálogo entre a formação docente e a formação “teórico-metodológico em torno dos eixos: Antropologia, Sociologia e Ciência Política” (PERNAMBUCO, 2016, p. 13) e tem como princípio metodológico a integração entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão.

A partir do Parecer CNE/CES 492/2001 é adicionado no projeto político pedagógico da referida licenciatura o Projeto Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (PEPE). “Sua criação inaugura o esforço coletivo de docentes da Universidade de Pernambuco em instituir práticas pedagógicas orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (PERNAMBUCO, 2016, p. 21).

Com o intuito de possibilitar aos licenciandos uma prática integradora e o desenvolvimento da práxis no decorrer do curso, o PEPE (Projeto Interdisciplinar Ensino, Pesquisa e Extensão) usa como recurso fundamental a continuidade. Desenvolvido nos seis primeiros períodos do curso, o componente curricular entende o ensino como a esfera vivenciada nos espaços de debate, na compreensão do conhecimento teórico científico. A pesquisa é a produção do conhecimento, o questionamento da realidade e a análise de possibilidades de intervenção. A extensão por sua vez é a ação prática, a introdução da teoria produzida e apreendida, na realidade.

Com isso, a experiência vivenciada pelos alunos da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco se constitui um importante espaço de produção do conhecimento atrelado à prática político-pedagógica cuja ação de aprender está referenciada a maneira como o PEPE vem contribuindo para a indissociabilidade do tripé de formação acadêmica (Ensino,

Pesquisa e Extensão), que conduz os estudantes na compreensão dos saberes científicos e da prática social (SILVA, A. e SILVA, W., 2015, p. 4).

No que se refere a percepção dos entrevistados sobre as atividades de extensão e sua finalidade para a instituição e para a formação universitária antes e após a vivência pedagógicas no componente curricular PEPE, encontra-se um movimento inversamente proporcional. Antes da vivência no componente, dezoito dos entrevistados consideravam ter pouco ou nenhum conhecimento, acerca das temáticas de extensão desenvolvidas pelo componente curricular, enquanto quatro dos entrevistados afirmaram ter conhecimento razoável ou bastante conhecimento. Em contrapartida, após a conclusão de todas as etapas de PEPE, todos os entrevistados consideraram ter conhecimento razoável sobre extensão universitária.

As práticas extensionistas desenvolvidas em um ambiente de formação docente representa um recurso para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Tal premissa ficou evidenciada na afirmação de vinte e dois dos entrevistados sobre a utilização metodologias ou recursos metodológicos em suas práticas possíveis de aplicar também em uma aula, enquanto quatro afirmam não terem usado.

Ainda que a proposta contemporânea da universidade seja a de fortalecer a relação com a sociedade, tal realidade constitui um dos desafios da universidade em relação à extensão universitária. Com isso, as diretrizes que orientam a extensão atualmente “situam-se no campo da superação de uma visão academicista da universidade, para que ela consiga sair de seus muros, integrando, interdisciplinarmente, os saberes das comunidades.” (GADOTTI, 2017, p. 4). Esse desafio é confirmado pela seguinte sinalização: antes do contato com PEPE, dezoito dos entrevistados nunca haviam participado de um projeto de extensão, enquanto três tiveram.

Além disso, constata-se a limitação da extensão universitária dentro do próprio ambiente acadêmico. Com relação a participação em outros projetos extensionistas, com exceção dos desenvolvidos em PEPE, onze entrevistados responderam de forma negativa e nove de forma positiva, enquanto dois responderam de forma equivocada quanto a natureza de projetos extensionistas.

CONSIDERAÇÕES

As influências políticas que permearam o desenvolvimento do ensino superior e das instituições universitárias justificam a construção da concepção

da extensão universitária. Desde as suas primeiras menções até o seu estabelecimento como pilar universitário, a extensão percorreu uma trajetória de variadas percepções sobre o seu papel no ambiente acadêmico.

Apesar de certa popularização nas últimas décadas, a extensão universitária ainda se apresenta de forma não muito clara para os ingressantes no ambiente acadêmico e para o público externo a ele. A pesquisa evidenciou que o primeiro contato dos discentes com a extensão na universidade foi dificultado pela pouca compreensão sobre extensão e seu papel na formação acadêmica.

A inclusão da extensão universitária nos currículos acadêmicos é um recurso importante para a consolidação desse pilar universitário a partir do contato efetivo com os discentes, no entanto, a extensão ainda ocupa um papel de desvantagem frente ao ensino e a pesquisa no tripé universitário.

Com isso, entende-se que a proposta de um componente curricular obrigatório durante seis períodos consecutivos como é o caso de PEPE, favorece o reconhecimento da importância da extensão na formação acadêmica a partir da garantia de que a experiência extensionista será vivenciada pelos discentes durante a graduação.

Na formação em licenciatura, a extensão universitária proposta no componente PEPE aparece como um agente enriquecedor no que se refere a aspectos relacionados à formação docente. Os discentes como parte principal da relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão entendem, segundo a pesquisa, a relação entre esses pilares como benéfica para a formação.

A influência da extensão universitária sobre a formação docente se evidenciou, segundo os entrevistados, em três aspectos distintos: Ação prática e contato com o público; desenvolvimento profissional e metodológico; produção e socialização do conhecimento. Relacionado ao aspecto “Ação prática e contato com o público” os discentes destacaram a importância do “contato com a atuação e dinâmica escolar” e “relação com a comunidade”. O fator “Desenvolvimento profissional e metodológico” relaciona-se, segundo os entrevistados, ao desenvolvimento de competências como “organização”, “comunicação”, “elaboração de conteúdo” e “desenvolvimento didático”. A “produção e socialização do conhecimento” se apresenta segundo a percepção dos entrevistados, na “busca por formação teórica mais completa.”

Com isso, concluiu-se que a multiplicação de projetos como o de PEPE é imprescindível para a integração da extensão universitária não só nos currículos e formações acadêmicos, mas na sociedade como um fator de integração entre instituições sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://ses.saude.am.gov.br/planeja/doc/constituicaoefederalde88.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Brasília, DF: Câmara Superior de Educação 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reforma Universitária:** Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo Decreto nº 62.937/68. Brasília: MEC, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 7, de 18 de Dezembro de 2018.** Brasília, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acessado em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Brasília: fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2:** reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária.** Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012 (Coleção Extensão Universitária; v. 7.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária:** Para quê? Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MAZZILLI, S.; MACIEL, A. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:** caminhos de um princípio constitucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010. Caxambú, MG: Anped, 2010. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

MOITA, F.; ANDRADE, F. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa v. 8, n. 2, p. 77-92 Jul./Dez. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1441>. Acesso em: 04 jul. 2022.

NOGUEIRA, M. (Org.). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas: documentos básicos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2001.

PAIVA, V. **Extensão universitária no Brasil**. Nueva Sociedad, San José, Costa Rica, dez. 1974.

PERNAMBUCO. UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais**. Recife, 2016.

SANTOS, A; CERQUEIRA, E. A. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. Florianópolis: 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicass%20recentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 13 jun. 2022.

SILVA, A. V; SILVA, W. R. **O PEPE como ferramenta da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão na formação do licenciado**: Um relato de experiência do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco (UPE). XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. Recife: 2015. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/comunicacao-oral/O%20PEPE.pdf> Acesso em: 02 fev. 2023.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO: EIXOS TEÓRICOS SOBRE A PERSPECTIVA DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL

Carlos Antonio Furtado Dutra¹

Leandro Saldanha Nunes Mouzinho²

Jethânia Glasses Cutrim Furtado Ferreira³

Silvio Carvalho Marinho⁴

Emanuelle do Espírito Santo Alves do Nascimento⁵

Josimary Lima da Silva Lula⁶

Vilma de Fátima Diniz de Souza⁷

INTRODUÇÃO

Considerando-se que uma área temática tão extensa como é o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação brasileira, pode proporcionar origem a inúmeras questões e a diversos problemas de pesquisa, este estudo estabelece uma linha de investigação literária em que levanta a seguinte interpelação: Como a literatura aborda as relações entre os processos de inclusão e exclusão social na educação inclusiva?

Desta forma, analisando os fundamentos teóricos implicados nos debates sobre a inclusão e exclusão social e acompanhando o desenvolvimento de implantação da proposta de inclusão no sistema de ensino do Brasil, determinaram-se como objetivo da pesquisa, os seguintes propósitos: o objetivo geral do estudo que se desenvolveu é demonstrar uma revisão de literatura pautadas em obras que contenham diretrizes e modelos sobre a educação inclusiva e produções literárias que abranjam as premissas das ciências sociais, quanto a inclusão e exclusão social. Especificando as suas relações para as práticas inclusivas na educação. Os objetivos específicos apresentados são: (I) identificar e especificar as relações entre inclusão e exclusão; (II) averiguar as premissas teóricas quanto a educação inclusiva; (III) entender de que maneira a educação especial é preconizada.

¹ Mestrado em Meio Ambiente (CEUMA). Docente (CEST). CV: <http://lattes.cnpq.br/4160508335324345>

² Doutorando em Saúde Coletiva (UFMA). Docente (CEST). CV: <http://lattes.cnpq.br/6701509419932499>

³ Mestrado em Química Analítica (UFPB). Docente (CEST). CV: <http://lattes.cnpq.br/4485272019918811>

⁴ Doutor em Ciências (UFPB). Docente (CEST). CV: <http://lattes.cnpq.br/1930843084480677>

⁵ Doutoranda em Ciências Sociais (UFMA). Docente (CEST). CV: <http://lattes.cnpq.br/2459847806750113>

⁶ Mestrado em Ciências da Saúde (UFMA). Docente (CEST). CV: <http://lattes.cnpq.br/4876400114481529>

⁷ Doutora em Linguística (UNESP). Docente (CEST). CV: <http://lattes.cnpq.br/2987026779452707>

Para atingir esse propósito realizou-se uma busca meticulosa em produções acadêmicas nas bases de dados da Biblioteca Virtual Pearson. Fazendo-se uso a palavra-chave inclusão social, exclusão social e educação inclusiva, essa pesquisa foi realizada entre os meses de março e abril de dois mil e dezenove, e para debater, na análise dos resultados, com base no referencial teórico exposto, as relações da inclusão e exclusão social com a educação inclusiva, relatando-se assim, as ponderações apropriadas a esse trabalho científico e acadêmico.

EXCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL: NARRATIVAS TEÓRICAS

Incluir significa que podemos deixar pertencer, adaptando uma pessoa em todos os aspectos, mostrando-os o que fazer, para que e com quem utilizar suas habilidades, fazendo-o aprender por intermédio de atividades não somente específicas, mas transformadoras e adaptáveis, trabalhando, assim, o agrupamento do processo intelectual, físico, social e emocional e aplicar, esses aspectos em conjunto, pois o propósito, é auxiliar, é ajudar, este ser, reconhecer, conhecer, socializar e se emocionar por meio da aprendizagem.

Diversas investigações dissertam sobre as concepções que abrangem a complexidade e as controvérsias a respeito do termo inclusão, pois, dependendo da maneira como é aplicado e da conjuntura onde é usado, o termo pode sofrer variações de significado; portanto, a definição de inclusão, como esclarece Martins (2015), tem sido utilizado por argumentos tanto progressistas quanto conservadores, da mesma forma que tem atendido a vários posicionamentos político-ideológicos, sendo abordado como detentor de qualidades para superar o conjunto de condições sociais que são qualificadas de exclusão social. Essa mesma pesquisadora esclarece que existe inúmeras compreensões teóricas a respeito desse assunto, compreendendo-se de um lado, os que pressupõem a inclusão como proposta de solução para o grupamento de problemas sociais, delineado como exclusão, e, de outro, aqueles que compreendem a relação inclusão/exclusão como constituidor da realidade no momento histórico.

Precisamente, as concepções iniciais a respeito de inclusão estiveram presentes transpassaram-se em diferentes setores da sociedade em decorrência à dimensão conseguida pelas forças de exclusão, especialmente a pobreza, desigualdades sociais e os indivíduos em situação de vulnerabilidade, e dissertar sobre essas concepções requer, em conformidade com a ideia de Libâneo (2015), a compreensão do atendimento às necessidades sociais, culturais e de inclusão da população requer um sistema de ensino de qualidade social e pedagógica que socialize os aspectos culturais, científicos e sociais como direi-

tos universais, sendo o ambiente escolar, um reflexo da conjuntura social em que está inserida. Assim, compreende-se que, para debater sobre a inclusão, e, mais precisamente, a educação inclusiva, é inevitável fazê-lo em um contexto histórico de transformações econômicas, políticas, ideológicas e sociais.

Desse modo, a definição de inclusão dever ser compreendida no vínculo estabelecido pelos indivíduos com a conjuntura histórico-social. Este vínculo é representado por uma prática complexa e contraditória proferida com sentido de luta, de enfrentamento, convive com o seu oposto, a exclusão, todavia, é conduzido a indagar as práticas sociais alicerçadas na desigualdade e a sobrepujá-las (MARTINS, 2015). O tema exclusão não se limita somente a conjuntura nacional, pois, também, tem sido debatido pela comunidade europeia, com base nas mudanças geográficas e políticas que os países desse continente passaram, tampouco essa temática recente, uma vez que é discutido desde a década de 60, associado às questões da pobreza e da marginalização social dele desinente (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007).

Martins (2015), determina o entendimento de exclusão relacionado à sua dimensão social certificando ser um momento da compreensão que cada indivíduo e todos podem ter daquilo que definitivamente se expressa em privação: privação de meios de compartilhar do mercado consumidor, assim, como a privação ao mercado de trabalho formal, privação de direitos, privação de bem-estar, privação de esperança e privação de liberdade. O qual os indivíduos se encontram afastados do processo de formação da sociedade, da participação ativa, da existência e garantias dos seus direitos de cidadão.

No Brasil, essas políticas sociais otimizaram-se em um contexto de muita contradição, demarcado pela desigualdade no acesso e na extensão, e pela peculiaridade fragmentária, setorial e emergencial na sua realização vindo a ter um desenvolvimento mais universal somente por meio da Constituição de 1988. Com base nessa premissa, compreende a educação, como uma das significativas e fundamentais políticas sociais, atinge, nessa circunstância uma posição dual e contraditória, à proporção que, mesmo dispondo de peculiaridade universal por procurar a amplificação e o crescimento do contingente de pessoas atendidas, tem, concomitantemente, enfatizado seu atendimento na busca de garantir o acesso e a permanência de grupos mais desamparados socialmente (OLIVEIRA; DUARTE, 2015).

Assim, em decorrência da falta de distribuição de renda, o que se evidencia é uma acentuada diferença social na população brasileira, onde os altos índices de riquezas se centralizam nas mãos de uma pequena parcela da sociedade enquanto uma fração bem maior encontra-se excluída dos proventos

do crescimento econômico, miserável e empobrecida, sem acesso ao mínimo essencial para uma vida mais humana e digna. A essas causas econômicas devem-se incorporar as peculiaridades culturais da sociedade brasileira na qual predominam, ainda, as discriminações raciais, étnica, de gênero e outras, características de verdadeiros impedimentos aos processos de mobilidade social (LUCIDIO; CORREIA, 2011).

A relação que existe entre educação e exclusão é regulamente mencionada em diversos estudos, aparecendo muitas vezes como circunstância da condição de acesso aos sistemas de educação especificam para o fato de que a desigualdade de renda tem a maior associação com o nível de educação da pessoa, assim como a probabilidade de serem pobres, contudo, é correto que essas pesquisas, ao detectarem o fenômeno, não especificam o que é causa e o que é consequência e, obviamente, essas pesquisas relacionam-se a uma posição política. (GLAT, 2011).

DA INCLUSÃO SOCIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA SÍNTESE HISTÓRICA

O desejo por uma sociedade mais justa e solidária tem feito com que diversas correntes político-ideológicas apoiem convicções humanitárias que largamente envolvem os mais diversos segmentos da sociedade, reconhecendo os direitos políticos e sociais num ponto de vista mais democrático. A apreensão com a questão social daqueles que, por circunstâncias particulares, encontram-se em condição de desvantagem, levou à articulação de diferentes grupos da sociedade, procurando maneiras de garantir a igualdade de direito de acesso aos recursos e serviços sociais. No ramo educacional, já que a educação é apontada como condição de crescimento pessoal e de desenvolvimento do cidadão para transformá-lo em indivíduo participante efetivo da sociedade, além de ser uma questão primordial segundo as premissas de inclusão social.

Os preceitos de exclusão social apresentam para a sociedade ocidental, principalmente na década de 1980, uma espécie de resposta ao aumento das desigualdades sociais, essas particularidades acabaram por condicionar a uma consequente alteração conceitual com o surgimento dos preceitos de inclusão social, surgindo como uma resposta e não como intercorrência à exclusão. Dentre os argumentos de inclusão, a educação tem apresentado bastante relevância em registros históricos de fóruns de debates e acordos internacionais com destaque na luta pelos direitos humanos universais. Singularmente, alguns desses documentos, decorrentes de encontros internacionais, são marcos signifi-

ficativos da perspectiva educacional da sociedade contemporânea e, portanto, de interesse desta investigação, que objetiva, aqui, uma breve apreciação do movimento pela educação inclusiva de uma fração da população em que se encontram crianças, jovens, mulheres e homens com deficiência e aos quais corriqueiramente tem sido negado o direito à participação efetiva na sociedade.

A percepção das sociedades pelos direitos humanos, em especial pelo direito à educação para todos, e as lutas implementadas com o propósito de justiça e igualdade, ocasionou a realização de Conferências internacionais como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada em 09 de dezembro de 1975 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, proclama que as pessoas com deficiência têm o direito inerente de respeito por sua dignidade, além de reconhecimento quanto aos direitos essenciais, o que acarreta, a princípio, o direito de usufruir de uma vida digna. Tem, ainda, a intenção de convocar os países membros a se interessarem com a prevenção das deficiências e proporcionar real auxílio aos indivíduos com deficiência, auxiliando-os no aprimoramento de suas capacidades para constituírem-se à vida normal.

A este respeito, motivados pelos mecanismos de inclusão, no ano de 1981 foi marcado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e, nessa ocasião, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou os princípios da educação inclusiva ao preconizar o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, que se assegurava a todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades ou condições sociais, o direito à participação e desenvolvimento nas conjunturas da sociedade. Da experiência alcançada pela ONU, por meio de seus especialistas, com o emprego do programa, associada ao produtivo debate realizado nos anos dedicados à Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992), emergiu a necessidade de propor a descrição de uma ideologia orientadora que designasse o direcionamento de atuações futuras, prioritárias, pautadas no reconhecimento dos direitos dos cidadãos com deficiência.

O propósito não era apenas empreender orientações de medidas eficientes com a finalidade de que as pessoas pudessem conquistar e preservar um emprego e nele desenvolver-se, mas também, sempre que possível e apropriado, empregar os serviços existentes para os empregados em geral, com as adequações necessárias promovendo assim, a inclusão social destes indivíduos. A inclusão dessa anotação correlaciona-se ao encadeamento da educação escolar com serviços de diretrizes e formação profissional, ocupação, emprego e outros que abrangem a preparação para o trabalho, e a necessidade iminente de atenção, pois a esta área da educação também é estabelecida as

diretrizes da educação inclusiva, uma vez que o estado brasileiro garante um sistema de ensino inclusivo a ser empregado em todos os níveis da educação nacional. Esses paradigmas, originaram termos sociais como educação inclusiva. (MITTLER, 2003).

Assim, no ano de 1990 na realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, foi admitida a presença de obstáculos na área da educação de diversos países. Percebe-se também que a educação desenvolvida nessas nações demonstra significativas deficiências, mas insiste que ela precisa estar plenamente disponível a todo cidadão. Reforça o direito de todo indivíduo à educação, direito primeiramente certificado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e preconiza, por meio de seus artigos, as obrigações em relação a: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças” (UNESCO, 1990).

Com o crescimento do movimento social e cultural denominado de globalização, o desenvolvimento da economia e da competitividade tornaram-se dependentes de uma educação de qualidade e de uma mão-de-obra mais qualificada. Conjuntamente, emerge a defesa de uma educação inclusiva. Desse modo, em Salamanca com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade que ocorreu no ano de 1994, organizações e governos se reuniram com o objetivo de viabilizar a educação para todos. Esse propósito apresentado foi realizado por meio da apreciação das modificações de política para compreender a educação de todos com necessidades educacionais especiais. Influenciada nas convicções de integração e na indispensabilidade de instituições de ensino que incluam a todos, entendendo as diferenças, e propiciando a aprendizagem e assistência às necessidades de todos os indivíduos e de cada pessoa, a Declaração compreende que o princípio essencial da inclusão está na resposta educativa que a instituição de ensino possibilita ao ser humano após reconhecer suas efetivas necessidades, possibilitando-lhe uma educação inclusiva de qualidade. Nesse aspecto conclama todos os governos e empreende que estes “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994).

Quando se trata de educação inclusiva, ressalta-se que a Declaração de Salamanca passou a ser considerada como um marco histórico e que, a partir

de então, passa a ser a diretriz educacional de diversos países, especialmente daqueles que assinaram esta declaração após o encontro em 1994. Através das políticas de educação, os governos dessas nações assumem o compromisso com os propósitos e orientações da proposta de Educação para Todos, procurando conseguir um sistema de educação com orientação inclusiva em todos os níveis educacionais.

Algumas considerações fazem da Conferência de Salamanca um marco histórico para as questões de inclusão social: (1) foi bem sucedida em lembrar as nações que os indivíduos com deficiência devem ser integrados na agenda da Educação para Todos e ofertou um fórum para debate e troca de ideias e de práticas sobre como o desafio estava sendo enfrentado em nível global; (2) crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiência mental foram observadas como parte de um grupo mais abrangente, a qual estavam sendo negados seus direitos à educação. Esse grupo mais abrangente compreende as crianças: que vivem nas ruas das cidades ou que são obrigadas a trabalharem em situações, frequentemente, aterradoras; que são mártires de guerras, doenças e de diversos abusos; que vivem em comunidades nômades e longínquas; pertencentes a outros grupos sociais em desvantagem ou em grupos sociais marginalizados, e com deficiência mental ou com altas habilidades (MITTLER, 2003).

Por último (3), a Declaração de Salamanca, é considerada como um marco histórico/inclusivo por ter esclarecido a filosofia e a prática da inclusão que ocasionou em um comprometimento por parte da maioria dos governos para trabalharem pela efetivação da educação inclusiva em seus países. A preferência por conduzir os sistemas educacionais pelas pressuposições de caráter filosófico, ético, social e político que constituem a proposta de inclusão fez com que: os países, por meio de seus governos, definissem, em cada setor de sua operação, que ocorresse o reconhecimento da condição dos indivíduos com deficiência; que se adotassem as deliberações que garantissem o ingresso imediato e a participação desses indivíduos nos serviços e recursos existentes em cada setor da atenção pública; se possibilitassem as estruturas necessárias para proporcionar esse acesso e participação; se procedesse à preparação de profissionais para gerenciar a atenção pública em uma instituição inclusiva; se incentivasse a compreensão dos cidadãos para a sua responsabilidade no desenvolvimento de construção de uma sociedade mais inclusiva.

E é esta a maior conjectura da inclusão. A inserção compensou as convicções da normalização. De acordo com Martins (2015) normalizar significa reconhecer as pessoas direitos igualitários, aceitando-as conforme suas par-

ticularidades, possibilitando os serviços públicos e sociais. Na esfera educacional esse compromisso governamental acarreta na promoção de obrigações efetivas e necessárias que asseguram aos alunos com deficiência o direito a se matricular e participarem em todos os níveis do sistema educacional e a frequentá-lo. (Ministério da Educação – MEC, 2005). Assim, o artigo da Declaração sancionado pelo Congresso brasileiro por intermédio do Decreto de Lei nº 198, de 13 de junho de 2001, apresenta em seu âmbito deliberações sobre o que considera deficiência e discriminação, e, igualmente, a determinação do que compreende como não discriminatório. Recomenda-se na efetuação de seus objetivos a tomar as providências necessárias que compreendam questões legislativas, educacionais, trabalhistas, sociais, ou de qualquer outra natureza para acabar com a discriminação e, concomitantemente, possibilitar perfeita agregação das pessoas com alguma deficiência à sociedade. Estabelece em suas cláusulas o compromisso dos estados integrantes com a erradicação da discriminação, em todas suas proporções e manifestações, a que são sujeitos indivíduos com deficiência, reiterando igualmente a obrigação de realizar ações e medidas com o propósito de melhorar a condição dos indivíduos com deficiência para torná-los cidadãos socialmente incluídos.

Por esse motivo rememorasse aqui a Declaração de Montreal sobre Inclusão, realizada no Canadá, em 5 de junho de 2001 e reconhecida pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, a qual reconhece as prerrogativas que o padrão acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços acarretam nas mais diversas áreas da sociedade e ainda ressalta a premência de agregar aos currículos de todos os programas de educação e treinamento os fundamentos do desenho inclusivo. Verificasse, portanto, uma nova perspectiva das necessidades humanas reconhecidas pela sociedade por meio do direito dos indivíduos com deficiência, posto que, à formação dos mais diversos profissionais são acrescentados conhecimentos do campo da educação especial, transmitindo esses conteúdos, a agregar os currículos dos cursos. (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007).

A inclusão específica uma nova fase no aceitamento e na valorização da diversidade na educação, cooperando para o surgimento de uma educação inclusiva e multicultural. Assim, a ONU ratifica, e, em 2006, ocorre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que inovando ao ponderar a deficiência como um preceito em desenvolvimento como o resultado da interação entre os indivíduos com deficiência e os obstáculos encontrados, obstáculos que lhes impedem uma completa e verdadeira participação na sociedade com os demais indivíduos. Pautado nos paradigmas de inclusão,

reconhece o direito dos indivíduos com deficiência e procura proporcionar a conscientização da sociedade quanto a esses direitos (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007). Para conseguir esses parâmetros, a Convenção determina: “[...] combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive os baseados em sexo e idade, em todas as áreas da vida; e Promover a consciência sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência”. (ONU, 2006).

Compreende-se como sistema de educação inclusivo aquele no qual não ocorra a ações discriminatórias, e se asseguram possibilidades iguais. Sendo assim, percebe-se que o direito à educação é realizado por meio de um sistema educacional inclusivo e garantido em todas as circunstâncias e no decorrer da vida, o que, por se tratar de uma assertiva abrangente pode ser empregada contra os processos de exclusão social.

Os paradigmas de inclusão, atualmente, preconizam que a educação inclusiva deve ser mais que uma orientação de ensino, ela deve ser ponderada como uma concepção de estabelecimento de ensino que procura por respostas educativas inclusivas e não exclusivas que repliquem às necessidades apresentadas por seus discentes, em conjunto, e a cada um deles em específico, incluindo isso em um método de reorganização das suas concepções características (LUCIDIO; CORREIA, 2011).

Esta é a função e o desafio a serem realizados na descrição das direções das políticas educacionais que contornam a asserção da inclusão. Após a observação realizada no início deste tópico a respeito dos documentos que provieram dos recentes acordos internacionais, orientadores das políticas educativas para os países membros e signatários, como o Brasil, resta caracterizar que os fundamentos normativos neles pactuados foram reconhecidos pelo ordenamento jurídico brasileiro. Nessa perspectiva, tornam-se orientações das políticas de educação instauradas no Brasil e explanadas nas mais recentes leis, que, gradativamente, estão dando corpo a essa composição histórica aos processos de inclusão social.

DISCUSSÕES SOBRE AS PREMISSAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Baseando-se nos aspectos teóricos que foram apresentados, podemos compreender que a maior colaboração desses autores é em sensibilizar, de advertir que o discurso da exclusão se utiliza de um rótulo que se configura em explicar, mas que na verdade acoberta e apresenta duas consequências

danosas: práticas pobres de inclusão e fatalismo. Esse fatalismo encontra-se concernente ao desestímulo e abandono de leituras diversificadas do processo excludente impossibilitando o que Martins (2015, p. 22) qualifica de “participação transformadora no próprio interior da sociedade que exclui”.

Outro aspecto que deve ser observado é que por parte das instituições internacionais de desenvolvimento, como a ONU, houve uma modificação de foco de trabalho, em virtude que passaram a apoiar não somente pesquisas a respeito das causas da pobreza e desigualdades sociais, mas, conjuntamente as medidas fundamentais para combatê-las. Essas mesmas organizações por acreditarem que a baixa escolaridade é consequência principal da pobreza têm procurado assegurar prioridade para a aplicação de recursos na área da educação dos países periféricos, na tentativa reduzir o problema da pobreza extrema.

Assim, é imprescindível inscrever que, ao final do século XX diversos acordos, declarações e tratados internacionais apresentaram orientações à área da educação às quais vários países aderiram e que se constituíram nos marcos essenciais para a compreensão do movimento contra a exclusão. Como, a Declaração de Salamanca com função significativa, quando, além de reiterar o direito à educação para todos os indivíduos, viabilizou a diretriz de ação a respeito das necessidades educacionais especiais, o que ocasionou no comprometimento dos Estados para trabalhar por uma educação mais inclusiva. O que possibilita, estratégias com o objetivo de minimizar a exclusão social para alcançar os objetivos de respeito aos direitos humanos, propiciando assim, uma inclusão social. E trazendo essas questões para a educação inclusiva, acaba constituindo prerrogativas para os países, onde coloca que os mesmos devem preservar os direitos das pessoas com deficiência propiciando a sua inclusão em todas as circunstâncias da vida humana.

Nesta compreensão acredita-se que estes percursos só são possíveis, sustentados no entendimento das diversidades das pessoas em sociedade. Exclusão, desigualdade e inclusão (compreendida como educação inclusiva) são indícios de um longo percurso, de debates, de investigações, de problemáticas constantes, de perspectivas e práticas, que reflitam em concordância as premissas da globalização.

A partir das premissas apresentadas nos tópicos anteriores, percebe-se que a educação inclusiva não preconiza eventualmente no cenário educacional, mas caracteriza-se como produto histórico de um época e realidade educacional moderna, portanto, a educação inclusiva evidencia-se como uma nova origem educacional, proveniente das narrativas de inclusão social, cuja a concepção

primordial defende a diversidade na classe escolar, como situação desafiadora de interações, outrossim, propõe-se e procura-se uma pedagogia que se amplie frente as dessemelhanças do alunado (LIBÂNEO, 2015).

CONSIDERAÇÕES

No percorrer deste capítulo, buscou-se inscrever as análises que foram realizadas acerca das questões que norteiam as relações da Educação Inclusiva com os processos de Inclusão e Exclusão social, em circunstância da educação especial. Demonstrou-se que o debate sobre o tema tem gradativamente compreendido um maior número de pesquisadores que se dedicam em investigações que objetivam compreender os aspectos relacionados à implantação da proposta de inclusão na educação, e não sem razão, embora ela tenha como motivo fundamental entender a educação de todos, independentemente de circunstâncias raciais, culturais, socioeconômicas ou de desenvolvimento, proporcionando o acesso ao ensino, a permanência nela e especialmente uma educação de qualidade.

Baseando-se na revisão de literatura realizada, comprovou-se que o sistema formativo que se deposita as relações sociais, ocasionam ainda, uma característica de dificuldade, até então, maior com a implantação do processo de inclusão, expandindo assim, a dimensão de seu atendimento para introduzir os indivíduos com deficiência. Desta forma, para proporcionar a todos um aprendizado social e inclusivo, e realizar as práticas educacionais em concordância com as concepções que conduzem o processo de inclusão.

Como compreendido ao longo do capítulo, confere-se de pertinência do fato de que, para entender o processo a que se tem presenciado da exclusão na área da educação inclusiva é necessário a compreensão do problema das desigualdades sociais de maneira generalizada, assim como do entendimento e reflexão acerca das controvérsias existentes em um contexto histórico mais abrangente.

Portanto, entende-se que as concepções que conduzem o processo de inclusão são fundamentadas na procura de uma sociedade mais humana e mais justa para todas as pessoas, representado no atendimento de qualidade para todos os discentes, compreendendo e atendendo as necessidades e diferenças inerentes a cada indivíduo, e, as convicções de igualdade de direitos igualmente em vinculação a uma educação inclusiva e de qualidade. Essas concepções são demonstradas e legalizadas em diversos documentos, como apresentado no referencial teórico desta produção científica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.
- FÁVERO, E. A. G. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência no ordenamento jurídico. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 25-31, jul./dez. 2010. GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- KASSAR, M. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S.; Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **I Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCIDIO, Bianchetti; CORREIA, José Alberto. **In/exclusão No Trabalho e Na Educação – Aspectos Mitológicos, Históricos e Conceituais**. 1º ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 6º ed. São Paulo: Paulus, 2015.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. **Política educacional como política social**: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 1994. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York: ONU, 1990.

INCLUSÃO EDUCACIONAL E TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

Alejandro Rafael Garcia Ramirez¹

Daiane Puerari²

INTRODUÇÃO

O conceito de inclusão educacional é um processo que procura garantir a acessibilidade e a permanência na escola de todas as crianças, sem qualquer exceção das suas características pessoais, sociais ou culturais. Esforços no Brasil têm sido feitos para garantir que os alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) recebam educação de qualidade. Esses transtornos impactam esferas de crescimento pessoal, social, acadêmico e profissional. A avaliação adequada e o diagnóstico precoce desempenham um papel fundamental na definição de uma estratégia de tratamento interdisciplinar. A Política Nacional de Educação Especial tendo sua perspectiva de educação inclusiva juntamente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são marcos significativos no Brasil. No entanto, ainda prevalecem desafios como a falta de formação adequada de professores e a exigência de que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sejam incluídas integralmente nas práticas pedagógicas de forma eficaz. A inclusão escolar deve visar toda a população, o que levaria à promulgação de um ambiente verdadeiramente inclusivo, isto garantirá o acesso e o desenvolvimento dos alunos com TND.

COMPREENSÃO DA TECNOLOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

A incorporação de tecnologias no processo de ensino e aprendizado em contextos educacionais inclusivos é uma questão complexa que envolve a interação de diversos elementos. Estes incluem a natureza da tecnologia utilizada, o ambiente educacional, as características individuais do estudante e a metodologia pedagógica empregada. A demografia estudantil está passando

¹ Doutor em Engenharia Elétrica (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/7650712967257738>

² Mestranda em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7046014004654597>

por uma transformação radical, com os estudantes de hoje sendo considerados “nativos digitais”, fluentes na linguagem digital dos computadores, videogames e da internet. Este perfil de aluno traz consigo uma nova dinâmica para a sala de aula, exigindo dos educadores uma adaptação constante às ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis. Adicionalmente, observa-se que o aprendizado móvel proporciona oportunidades para um ensino mais personalizado, autônomo, onipresente, inclusivo e contextualizado. Este fenômeno de aprendizagem móvel não apenas facilita o acesso à informação, mas também permite que os alunos aprendam em qualquer lugar e a qualquer momento, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e flexível.

Nossos alunos estão imersos num contexto digital. Inseridos em uma sociedade digitalizada na qual as TDIC estão presentes na organização e no funcionamento da vida cotidiana, indagamos sobre seu uso no processo de ensino e aprendizagem: Como (re)pensar a prática pedagógica diante das especificidades dos nativos digitais? Destacamos que há ainda um abismo no que tange o uso das TDIC na vida social e na educação escolar: fora da escola nossos alunos utilizam esse universo tecnológico, porém ainda encontramos restrições desse uso na prática pedagógica (TEZANI, 2017, p. 296).

Existe uma grande variedade de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) voltadas para a área educacional, estes equipamentos podem ser assistivos, como cadeiras para locomoção, programas de síntese de voz, até mesmo diversos recursos digitais, como programas e aplicativos pedagógicos, ou até mesmo plataformas de ensino remoto. E cada uma destas TICs tem sua funcionalidade e adequação às necessidades do indivíduo, propiciando a utilização de recursos personalizados às Necessidades Educacionais Específicas (NEE) de cada estudante, como por exemplos os programas ou aplicativos de síntese de voz, os quais permitem que o estudante que possua dificuldade na fala, possam se comunicar de forma mais eficiente, ou plataformas de ensino a distância que podem ofertar um outro formato de ensino, para se adaptar às NEE de cada estudante. É necessário enfatizar que as TICs podem auxiliar na compensação de limitações causadas por TND, propiciando que todos os estudantes tenham acesso à educação independente de suas NEE, assim auxiliando na transposição das barreiras, os estudantes podem ter acesso a uma educação realmente inclusiva e que desenvolva seu potencial. As TICs podem desempenhar um papel extremamente influente no processo educa-

cional promovendo a autonomia dos estudantes com TND, propiciando a superação de desafios e obstáculos no ambiente educacional, assim levando ao desenvolvimento escolar e também fortalecendo sua autoestima e confiança perante o mundo.

Se essa importância da tecnologia na educação já é verdadeira em relação a qualquer tipo de aluno, ela é muito mais ainda em se tratando de alunos com diferentes deficiências, pois se entendemos a cidadania como lugar maior do que estar ou ocupar em espaço físico dentro do meio social, devemos pensar que a escola deve possibilitar a todos, inclusive às pessoas com necessidades especiais, a participação nas ações e decisões que visem ao bem da comunidade. Portanto o uso da Tecnologia Assistiva é de grande importância para que aconteça realmente a inclusão dentro de nossa sociedade (BERSCH, 2013, p. 14).

Em síntese, a compreensão das aplicações tecnológicas no ensino e na aprendizagem, especialmente em contextos educativos inclusivos, exige o reconhecimento de uma multiplicidade de componentes interativos. Isto inclui a adoção de uma abordagem pedagógica inclusiva, adaptada às necessidades de cada aluno. Tal visão exige um compromisso sustentado com a inovação, bem como com a formação de professores, juntamente com a capacidade de adaptação contínua aos cenários tecnológicos e pedagógicos emergentes. Tudo isto deve ser feito garantindo simultaneamente que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de concretizar o seu potencial acadêmico, social e emocional – independentemente das capacidades em TIC. O papel da escola é assim redefinido como uma instituição repleta de potencial: não só para dotar os indivíduos de competências em TIC, mas também para promover a inclusão social. Surge uma relação entrelaçada entre tecnologia e educação como aspectos duais que sustentam o desenvolvimento; isto exige uma consideração onde acrescentam valor ou abrem possibilidades na construção e aquisição de conhecimento, o que abre caminho para o crescimento holístico entre os alunos.

Consideramos que a escola é uma instituição com maior potencial para realizar a preparação dos sujeitos para o uso das TICs e contribuir para a inclusão social, visto que há a necessidade de uma educação voltada para a web sociabilidade, na qual os indivíduos tenham consciência e responsabi-

lidade sobre o que fazem na internet, conhecendo limites e potencialidades educacionais da internet e suas tecnologias de informação e comunicação (CUNHA, 2018, p. 01).

IMPACTOS DAS TICs NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TND

A utilização de TICs em contextos da educação inclusiva se tornou cada dia mais uma necessidade, auxiliando o desenvolvimento das capacidades e competências dos estudantes, principalmente aos que possuem alguma NEE ou TND. Os avanços tecnológicos aprimoraram não apenas o ensino regular de estudantes tradicionais, mas também revolucionaram as formas de aprendizado e compreensão de estudantes com NEE, promovendo a educação inclusiva e social destes. A tecnologia, quando aplicada de maneira eficaz, desempenha um papel crucial na superação de barreiras que tradicionalmente limitam o acesso ao currículo, facilitando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, as TICs permitem práticas pedagógicas que visam continuamente o processo de inclusão e o desenvolvimento intelectual dos alunos com NEE, ajustando-se de maneira abrangente às necessidades e especificidades de cada um, inclusive respeitando o ritmo individual de aquisição do conhecimento. Pode-se apontar como ferramentas essenciais para a desenvolvimento de estudantes com NEE e TND os programas educacionais que são interativos, aplicativos de aprendizagem adaptativa, dentre outras tecnologias, estes visam a personalização para adaptação às especificidades de cada estudante, propiciando amplo desenvolvimento de suas capacidades e potencial educacional, além de promover a inclusão educacional de forma ampla. Porém se entende que para que a tecnologia possa alcançar seu potencial adaptativo e auxiliar na educação inclusiva, é necessário que a utilização seja abordada de forma eficaz, cuidadosa, consciente e intencional, para que os profissionais da educação possam efetuar a incorporação e manutenção das TICs na prática pedagógica juntamente com a inclusão educacional, é necessário que estes recebam formações continuadas direcionadas à tais fins, além de manutenção contínua nestas áreas, uma vez que, esta é uma área que além de complexa está em constante desenvolvimento e manutenção, assim a formação adequada deve estar diretamente relacionada ao aprimoramento dos conhecimentos.

É importante que se saiba que a prática pedagógica propiciada pelas TIC desenvolve de modo significativo as capacidades e competências dos aprendizes de maneira que se tornem iguais e inseridos em sociedade, pois os mecanismos tecnológicos vieram para somar e desenvolver novas formas de aprendizado. Além disso, elas proporcionam práticas pedagógicas que visam sempre ao processo de inclusão e o desenvolvimento intelectual dos alunos com NEE, voltando-se para o trabalho que abarque de modo amplo as necessidades e especificidades de cada um, inclusive o seu tempo de para a aquisição do conhecimento (DUTRA et al, 2024, p. 1).

No que respeita à utilização que visa a inclusão educativa, as TICs têm uma certa importância, por promoverem a igualdade e a equidade nas oportunidades vivenciadas, permitindo a acessibilidade a todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou NEE, realçando que todos os alunos têm as mesmas oportunidades de aprendizagem, também têm o papel de ajudar os profissionais da educação a desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de cativar e atrair alunos que possam estar afastados do ambiente escolar tradicional, conduzindo assim à promoção da inclusão educativa. É evidente o potencial das TIC para promover a autonomia dos alunos com NEE, conduzindo assim ao desenvolvimento cognitivo ou mesmo psicomotor dos alunos com TND, podendo oferecer personalização da aprendizagem, tendo em conta as singularidades e NEE de cada aluno, proporcionando alternativas para comunicação e facilitando a vida cotidiana. Esta característica pode tornar-se especialmente importante para vários componentes curriculares, como os das áreas exatas ou biológicas, em que a visualização desempenha um papel importante na compreensão do todo, e vários conceitos que por sua vez trazem uma certa complexidade. Após a análise, pode-se observar que as TIC podem ser utilizadas não apenas como ferramentas, mas também como poderosos facilitadores, que têm o potencial de modificar a educação, permitindo uma aprendizagem contínua focada nas NEE de cada aluno.

De um modo geral, as TIC na área das NEE podem: criar maiores níveis de autonomia; ser um contributo inestimável nas áreas do desenvolvimento cognitivo, psicomotor; constituir um meio alternativo de comunicação e facilitador da realização de inúmeras tarefas; contribuir para uma mudança de estratégias que possibilitem encontrar respostas para alunos que possam

estar afastados da escolarização; ser uma forma de ultrapassar barreiras físicas e socioemocionais (ALVES et al. apud DUTRA et al. 2024, p. 3).

A utilização efetiva das TICs necessita do entendimento objetivo de como integrar estes instrumentos de forma eficiente ao currículo escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Para que isso ocorra é necessário além do conhecimento técnico das ferramentas, o entendimento de capacidades de aplicar de forma eficiente as TICs para que elas possam atender às NEE dos estudantes com TND. O contexto educacional das formações continuadas deve estar adequado para os profissionais da educação, incluindo não apenas o treinamento em habilidades técnicas, mas também orientação sobre como integrar a tecnologia à prática pedagógica de maneira eficiente.

Vivemos num mundo interconectado, o que implica na necessidade de novas formas de ensinar e aprender. Sabendo disso, Moran (2000) afirma que algumas metodologias de ensino estão ultrapassadas havendo, assim a necessidade de inovar. Pensar em inovar no ensino passa por cuidar da formação dos professores com propostas formativas continuadas que lhes garantam condições de “[...] analisar as situações do cotidiano escolar e do seu trabalho, afim de entende-las em sua complexidade, sua totalidade e seu contexto, ou seja, ele compreenda o que faz, como faz e por que faz” (ANDRÉ, 2020, p. 27). (COSTA et al. 2023. p. 12).

ABORDAGENS, RECURSOS E ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva colheu enormemente os benefícios da tecnologia de apoio – também conhecida como ajuda técnica. O seu papel é fundamental para melhorar a funcionalidade, a atividade e a participação de pessoas com NEE ou mobilidade reduzida. O arcabouço da tecnologia assistiva é vasto; inclui diversos produtos, equipamentos e recursos que visam não só promover a autonomia e a qualidade de vida, mas também fomentar a inclusão social desses indivíduos. As barreiras que impedem as pessoas com NEE de participar em atividades educativas ou sociais são, de facto, consideráveis; no entanto, quando evitadas por estas tecnologias (se implementadas de forma eficaz), elas abrem caminho para melhores resultados de aprendizagem. Assim, a importância da tecnologia de apoio não pode ser exagerada: ela é fundamental

não só para remover essas barreiras, mas também para reconhecer, a um nível mais amplo, a necessidade de autonomia e independência entre os indivíduos com NEE. Ela capacita esses indivíduos a superar, ou contornar, obstáculos no seu entorno, revelando assim caminhos desconhecidos de conhecimento e envolvimento. Estas tecnologias são valiosas não apenas pela sua capacidade de facilitar tarefas mundanas; mas sim pela capacidade inata de revolucionar o envolvimento no mundo dos utilizadores de uma forma mais transformadora – um sentido abrangente que vai além dos limites estreitos em direção a horizontes mais amplos de inclusão com um significado mais rico.

No estudo realizado ficou evidenciado que além da acessibilidade na web, a tecnologia assistiva ou ajuda técnica desempenha um papel importante na promoção da funcionalidade, atividade e participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A tecnologia assistiva abrange uma ampla gama de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam promover a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social dessas pessoas. (RAMALHO et al, 2023. p. 12).

Quando a tecnologia assistiva é utilizada de forma adequada e modificada de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, ela tem o potencial de servir como um instrumento influente na promoção da inclusão juntamente com a paridade de oportunidades. Só podemos alcançar a inclusão através de oportunidades equitativas para todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou limitações, avaliando prudentemente e ajustando continuamente a nossa utilização de tecnologia de apoio. Esta abordagem de vida e respiração garantiria que as tecnologias de apoio não só serviriam de bandeja as necessidades atuais dos alunos, mas também evoluíram juntamente com as suas mudanças e crescimento no futuro. Contudo, o sucesso da tecnologia de apoio depende do que deveria ser um ciclo contínuo de avaliação e melhoria: acompanhar o progresso dos alunos, ajustar estratégias de apoio.

Individualização do Suporte: Cada aluno é único, com necessidades e habilidades individuais. Os educadores devem adaptar as tecnologias assistivas de acordo com as necessidades de cada aluno, levando em consideração suas preferências, capacidades e metas de aprendizado. Isso requer um processo contínuo de avaliação e ajuste, acompanhando o progresso do aluno e adaptando as estratégias de suporte conforme necessário. (RAMALHO et al, 2023. p. 12).

A utilização estratégica das TICs necessita de uma reflexão contínua do processo e análise sobre a melhor forma de a utilizar para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. A transformação digital nas escolas deve ser acompanhada por uma convicção fundamental: que todos, independentemente das suas circunstâncias ou capacidades, têm potencial para aprender e ensinar. E a utilização feita de forma eficaz e eficiente, deve tornar a intencionalidade da utilização das TICs, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TND, adaptando TICs as NEE de cada estudante para que assim possa haver a inclusão educacional.

Por fim, ressalta-se um pressuposto fundamental, que deve acompanhar a transformação digital em escolas: todos têm potencial para aprender e ensinar. O estudo nos leva a concluir que estratégias pedagógicas bem formuladas e apoiadas em tecnologias têm grandes chances de obter sucesso quando consideram as singularidades individuais. Cada estudante tem suas potências, que devem ser exploradas em sua máxima medida, e nenhum deles pode ser deixado para trás. Com isso, sinalizamos para uma nova agenda de pesquisa, que investigue tanto os impactos do uso inclusivo de tecnologias na aprendizagem de todos os estudantes quanto na redução das desigualdades educacionais. (CORRÊA et al, 2021, p. 57).

No cenário educacional contemporâneo, a integração das TICs surge como componente essencial para promover a inclusão efetiva nas escolas. A superação dessas limitações exige políticas públicas eficazes e contínuas que abranjam todo o território nacional. Estas políticas devem garantir a renovação constante dos equipamentos e a manutenção de uma conectividade robusta e estável, garantindo assim que a utilização de tecnologias educativas digitais nas escolas seja sustentável e eficaz a longo prazo. Embora os professores demonstrem um forte desejo de incorporar essas tecnologias em suas práticas docentes, grande parte da rede pública de ensino ainda enfrenta graves limitações relacionadas à infraestrutura.

Ainda que os professores queiram incorporar essas tecnologias na sua prática docente, grande parte da rede pública de ensino ainda enfrenta limitações relacionadas à infraestrutura. Segundo pesquisa feita pelo Centro de Inovação pela Educação Brasileira (CIEB) (2021b), entre as principais dificuldades relatadas por professores e gestores no uso de tecnologias, as mais significativas são: equipamentos defasados por falta de manutenção

ou de atualização, e baixa conectividade. Projetando-se a futura superação dessas limitações, o uso de tecnologias educacionais digitais na escola deve ser assegurado por políticas públicas eficazes, contínuas e de amplitude nacional. (CORRÊA et al, 2021, p. 10).

A preparação dos professores para a revolução digital nos ambientes educativos deve ser nada menos que abrangente, combinando a teoria com a prática. Quaisquer ajustes feitos no currículo de formação de professores visam, portanto, satisfazer esta procura específica, onde a tecnologia não é apenas uma ajudante, mas uma parte indispensável do sistema que se esforça para promover ambientes de aprendizagem inclusivos e propícios. Além disso, considera-se essencial que haja sinergia entre investigadores, educadores, administradores escolares e decisores políticos, para que quaisquer novos desenvolvimentos teóricos ou práticos possam rapidamente chegar ao sistema educativo, atingindo os alunos como beneficiários diretos. O estudo deve também estar atento às novas metodologias de ensino que possam surgir devido à inovação das TICs, procurando as melhores práticas juntamente com as estratégias mais eficazes: aquelas que, por sua vez, facilitarão um sistema educativo genuinamente inclusivo desde o seu berço.

Por fim, ressalta-se um pressuposto fundamental, que deve acompanhar a transformação digital em escolas: todos têm potencial para aprender e ensinar. O estudo nos leva a concluir que estratégias pedagógicas bem formuladas e apoiadas em tecnologias têm grandes chances de obter sucesso quando consideram as singularidades individuais. Cada estudante tem suas potências, que devem ser exploradas em sua máxima medida, e nenhum deles pode ser deixado para trás. Com isso, sinalizamos para uma nova agenda de pesquisa, que investigue tanto os impactos do uso inclusivo de tecnologias na aprendizagem de todos os estudantes quanto na redução das desigualdades educacionais (CORRÊA et al, 2021, p. 57).

CONSIDERAÇÕES

Investigando a educação inclusiva precisamos evidenciar os desafios e as oportunidades encontradas em tal meio, o cenário educacional inclusivo deve apresentar a incorporação das TICs ao processo, porém para que isso ocorra existe a necessidade compreender a complexidade de diversos elemen-

tos que os impactam, podemos destacar, dentre eles o tipo de TICs utilizadas, as características do ambiente educacional, as NEE de cada estudante e as metodologias pedagógicas empregadas. É preciso entender que as TICs possuem uma importância elevada no processo de inclusão educacional, o aprendizado móvel permite que os estudantes possam ter acesso às informações em tempo real em qualquer localidade, promovendo um ambiente de aprendizagem contínuo e flexível, levando a inclusão educacional em um ambiente que compreenda as singularidades de cada estudante.

Ao se analisar a utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TND, foi evidenciado que a utilização de TICs não apenas complementa o processo educacional, mas também pode revolucionar as formas de aprendizado de estudantes com NEE, estas características propiciam a inclusão educacional e social do estudante com TND. Portanto com os avanços da era digital existe a necessidade de se mensurar que as TICs são ferramentas que possuem um potencial transformador para a educação, promovendo a equidade e a igualdade para estudantes com TND.

As abordagens das TICs relacionadas à educação inclusiva compreendem a importância da diversidade de estratégias e de recursos, ao se implementar as TICs visando as NEE de cada estudante, deve-se enfatizar a intencionalidade, a eficácia e a adaptatividade às especificidades de cada estudante. A educação tem como aliada a Tecnologia Assistiva (TA), esta desempenha um importante papel para a igualdade de oportunidades, proporcionando a superação de barreiras, promovendo a autonomia e independência dos estudantes com NEE ou mobilidade reduzida, nos diversos contextos. A eficácia das metodologias e ferramentas tecnológicas está diretamente ligada a vários aspectos, como a adaptação às NEE. A personalização do suporte é essencial, cada estudante é único, com NEE, os educadores devem adaptar as TA às preferências e capacidades de cada estudante, o sucesso da TA depende de avaliação contínua e ajustes estratégicos. Estas TICs possuem a possibilidade de capacitar os estudantes com TND, proporcionando compreensão física e adaptando-se às NEE.

A formação de professores em TICs para promoção a educação inclusiva possui sua relevância no contexto atual, mesmo os professores apresentando intenções de incorporar as TICs no processo de ensino e aprendizagem ainda existem diversas limitações que moldam o cenário da educação brasileira. Dentre essas limitações podemos destacar, questões relacionadas às infraestruturas

escolares, os cursos de formação, tanto o básico como o continuado, que possuem defasagem ou priorizam o conhecimento teórico, negligenciando a necessidade de relacioná-lo com a prática docente, revelou-se uma disparidade entre a formação teórica e a aplicação prática das TICs em sala de aula. Para que possa ocorrer a superação destas limitações são necessárias diversas medidas, dentre elas, a formulação de políticas públicas eficientes, a conscientização do docente referente a utilização das TICs de forma intencional e eficaz, e a constante atualização dos profissionais, por se tratar de um meio que está em constante mudanças, é necessário a constante adaptação e reciclagem de conhecimentos, para que as TICs possam ser utilizadas de maneira coerente e em acordo com as práticas pedagógicas para uma verdadeira inclusão educacional.

Em síntese, a tecnologia é uma aliada valiosa na promoção da educação inclusiva. Ela não apenas remove barreiras, mas também abre horizontes mais amplos de inclusão, valorizando a diversidade e garantindo oportunidades equitativas para todos os alunos. A transformação digital deve considerar as singularidades individuais e promover uma mudança cultural significativa. Assim, a educação inclusiva se torna uma realidade para todos, independentemente de suas capacidades ou limitações

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. 2013. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/tecnologia_assistiva_ta_-_do_conceito_a_legislacao.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

CORRÊA, Luiza Andrade; TANIGUTI, Gustavo; FERREIRA, Karolyne. Tecnologias digitais aplicadas à educação inclusiva: fortalecendo o desenho universal para a aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2021. Disponível: <https://rm.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Tecnologias-digitais-aplicadas-a-educacao-inclusiva-IRM.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

COSTA, Renato Pinheiro da; CASSIMIRO, Élide Estevão; SILVA, Rozinaldo Ribeiro da. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 39, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/>. Acessado em: 12 maio 2024.

CUNHA, Isamara Cristina de Souza; PAULINO, Conceição Aparecida Alves. O uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem: inclusão digital. 2018. Disponível em: <http://repositorio.fucamp.com.br/bitstream/FUCAMP/98/1/usoticsprocesso.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DUTRA, Iolanda Teixeira Leal; OLIVEIRA, Flávia Cristina de; FACHIN, Elizete Ana Guareski; SILVA, Regiane Letícia da; PAULA FILHO, Pedro Noberto de; DOMINGUES, Kleydyson Mota; DEUS, Juciene Luiza de; GUIMARÃES, Ueudison Alves. Introduzindo a Era Digital: Inclusão e Tecnologia no Meio Educacional. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/introduzindo-a-era-digital-inclusao-e-tecnologia-no-meio-educacional/>. Acesso em: 10 maio 2024.

RAMALHO, Rafael de Oliveira; RAMALHO, Ricardo de Oliveira; LIMA, Aline Silva de Almeida. Tecnologias assistivas na educação inclusiva: promovendo a inclusão de alunos com deficiência. *Ciências da Saúde*, v. 26, n. 126, p. 1-15, set. 2023. Disponível: <https://revistaft.com.br/tecnologias-assistivas-na-educacao-inclusiva-promovendo-a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 11 maio 2024.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v.19, n.2, p. 295-307, jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324489276_Nativos_digitais_consideracoes_sobre_os_alunos_contemporaneos_e_a_posibilidade_de_se_repensar_a_pratica_pedagogica. Acesso em: 17 mar. 2024.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO

Danielle Costa Rosa¹
Leticia de Oliveira Lopes²

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é ampla e complexa pois não se restringe apenas a inclusão de alunos com deficiência, mas a todos os estudantes que estão inseridos no contexto escolar (Mantoan, 2003). A autora ainda destaca que a inclusão escolar promove a diversidade, permitindo que diferentes estudantes com suas especificidades compartilhem seus conhecimentos criando cidadãos críticos que respeitem as diferenças e conviva em uma sociedade mais igualitária.

Nesta perspectiva a qual se refere a inclusão de alunos com deficiência os dados do censo escolar apresentam no ano de 2023 o crescimento de 1.771.430 matrículas na educação especial, sendo que a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% (1.114.230) das matrículas. Em seguida está a educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que contabilizou 12,6% (223.258) dos estudantes (Brasil, 2023).

Mediante os dados apresentados pelo Censo Escolar (2023), pode-se inferir a necessidade da escola comum promover a acessibilidade atitudinal, arquitetônica e a metodológica pois a educação especial desde a LDBEN (1996) garante o direito a educação a todos os estudantes destacando que

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Brasil, 1996, p. 10).

A LDBEN (1996) traz ainda em seu capítulo IV ressaltando a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, havendo quando necessário serviços de apoio especializado (Brasil, 1996).

Decorrente da LDBEN (1996) foi promulgada a resolução de 2001, que em seu Art. 3º. ressalta a educação especial, como uma modalidade da

¹ Especialista em Educação Especial. Pedagoga (APAE / Antônio Carlos – SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/8173347216804451>

² Especialista em Educação Especial. Pedagoga (APAE / Antônio Carlos – SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/0347333221565651>

educação escolar, entendendo-se como um processo educacional definido por uma proposta que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e garantir o direito a educação escolar (Brasil, 2001 p. 1).

Após a promulgação da resolução de 2001 aconteceu a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência em 13 de dezembro de 2006 na cidade de Nova Iorque a qual teve por objetivo de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (ONU, 2006, p. 21).

O Brasil sendo signatário da Organização das Nações Unidas a partir da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência (2006) promulgou a Política Nacional da Educação Especial (2008) que teve por objetivo

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008 s/p).

Esses direitos passaram a ser assegurados de fato de acordo com a resolução de 2009, que tem no seu artigo:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009 s/p).

Mediante as discussões realizadas até o momento destacamos a necessidade de pesquisar sobre esse tema, já que há grandes dificuldades em lidar com essa inclusão desse aluno com deficiência na rede regular de ensino.

A falta de preparo dos professores, das escolas e do meio em que esses alunos estão inseridos é muito grande. Falta de adaptação curricular e das práticas pedagógicas são uns dos grandes motivos desses alunos não ter as mesmas oportunidades de aprendizagem que as demais crianças da turma, e a falta de formação e de preparo do professor em lidar com essa criança dificulta ainda mais o seu aprendizado.

Mais especificamente, o termo educação inclusiva se refere a colocação de alunos com deficiência nas escolas regulares e a fornecer-lhes uma educação de qualidade dentro do processo educacional que atende aos alunos comuns.

Frente a este contexto emergiu a seguinte questão da pesquisa: O que as pesquisas revelam sobre a inclusão escolar? Para tanto este capítulo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil no período de 2008 a 2024.

Este estudo será dividido em três seções principais. Na primeira seção, apresentam-se a metodologia utilizada na busca pelas fontes e os dados referentes ao número de pesquisas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na segunda seção, serão abordados os resultados e discussões das Pesquisas encontradas e examinadas e na terceira as considerações finais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizada como fonte de coleta de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram realizadas buscas de teses e dissertações, utilizando os seguintes descritores: inclusão escolar; aluno; deficiência intelectual; ensino regular. De abordagem qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008), é uma técnica utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado e implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, atento ao objeto de estudo.

RESULTADOS

Na pesquisa realizada foram encontradas 61 pesquisas entre teses e dissertações com os descritores: inclusão escolar; aluno; deficiência intelectual; ensino regular, sendo que foram elegíveis 7 para estudos, pois estas pesquisas versarão sobre a temática a Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência

Intelectual na Rede Regular de Ensino. Das 61 pesquisas encontradas 54 foram excluídas pois estas versavam sobre: 01 sobre escolarização; 01 sobre mediação docente; 01 sobre genética; 01 sobre o ensino de física; 01 sobre funcionalidade em atividades; 03 que tratam sobre ciências 02 se repetem; 01 sobre história de vida; 04 sobre sala de recursos multifuncionais; 01 sobre adaptação curricular; 02 sobre o ensino de matemática; 01 sobre representação social; 02 que se repetem sobre avaliação pedagógica; 01 sobre mapeamento do alunado; 01 sobre geometria; 01 sobre estudo corporativo; 01 sobre rede sociais; 01 sobre construção de programas; 01 sobre políticas de inclusão; 01 sobre práticas pedagógicas no ciclo da alfabetização; 01 não foi possível abrir; 01 sobre educação de jovens e adultos; 01 sobre educação infantil; 02 sobre política nacional; 02 sobre Síndrome de Down; 01 sobre plano educacional individualizado; 01 sobre classes especiais; 02 que se repetem sobre direito a educação ; 01 sobre formação de professores; 01 sobre estudante estagiário; 03 sobre políticas públicas; 02 se repetem sobre produção de curta metragem; 01 sobre patrimônio pedagógico; 02 sobre jogos pedagógicos; 02 que se repetem sobre a relação escola e família; 01 sobre ensino médio; 02 sobre o atendimento educacional especializado; 01 sobre habilidades funcionais; 01 sobre estudo corporativo; Para a definição do período de busca, defini, como parâmetro (2008-2024), tendo em vista o recorte de 10 anos após a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a realização desta pesquisa. As pesquisas selecionadas sobre a temática A Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino serão apresentadas no quadro 01.

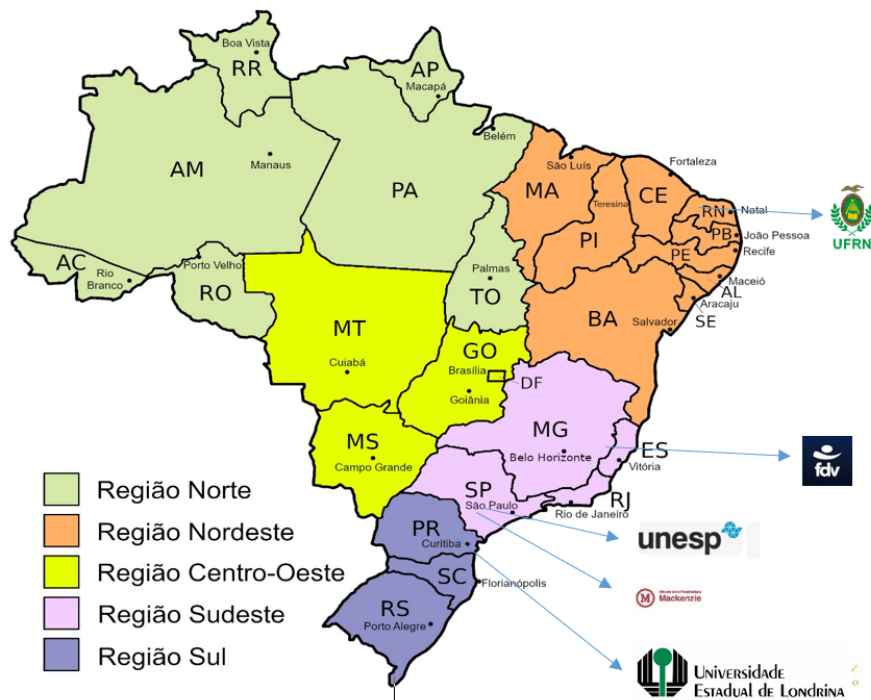
Quadro 1 – Distribuição no tempo das Dissertações e Teses versão sobre A Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino

Ano	Dissertações	Teses	Total
2009	01	-	01
2010	03	-	03
2011	02	-	02
2018	01	-	01
TOTAL			07

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>)

Das setes pesquisas, quatro foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado São Paulo (SP), uma no estado do Rio Grande do Norte (RN), uma no estado do Paraná (PR) e uma no estado do Espírito Santo (ES).

Imagem 1: Localização das Universidades com pesquisas sobre a temática A Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino.



Fonte: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2008/07/mapa-regioes-e-estados-brasileiros.jpg>

Ao observar o mapa com a localização das Universidades onde foram realizadas as pesquisas sobre a temática a Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino.

Cabe destacar que tais pesquisas foram desenvolvidas nos seguintes programas de Pós-Graduação: três sendo na área da educação, uma na área do direito, uma na área de distúrbio do desenvolvimento, uma na área da psicologia e sociedade e uma na área Planejamento e Análise de Políticas Públicas. No quadro 2 apresentam-se os programas e suas linhas de pesquisa.

Quadro 2 – Produção Acadêmica nos Programas de Pós-Graduação/Linha de Pesquisa

Programa de Pós-Graduação: Área do Conhecimento	Linhas de Pesquisa	Nº de Trabalhos
Educação	Educação	03
Distúrbios do desenvolvimento	Planejamento e Análise de Políticas Públicas	01
Psicologia	Psicologia e sociedade	01
Planejamento e Análise de Políticas Públicas.	Política e Gestão Educacional	01
Direito	Não apresentou linha de pesquisa	01
Total		07

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa.

Observou-se que, as pesquisas, possuem maior campo nos programa da Pós-Graduação em Educação sendo encontrada três pesquisas, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento sendo encontrada uma pesquisa, Programa de Pós Graduação em Psicologia sendo encontrada uma pesquisa, Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas encontrada uma pesquisa no Programa de Pós Graduação em Direito encontrada uma pesquisa. Após a constatação do número de pesquisas, no quadro 3 será apresentado as pesquisas situando-as em relação à instituição de origem, autor, ano e área do conhecimento.

Quadro 3 – Pesquisas encontradas sobre: A Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino por: instituição, autor, ano e área do conhecimento.

	Teses e Dissertações por Autor	Titulação/ Instituição	Área do Conhecimento/Ano
1	A inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino: o que mostram as pesquisas/ALMEIDA, Isabel Augusta Fogaça de.	Mestrado/Universidade Estadual de Londrina	Psicologia/2010
2	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: depoimentos de professores/SANTANA, Bruna Bellinato Scrivanti.	Mestrado/Universidade Presbiteriana Mackenzie	Educação/2009

	Teses e Dissertações por Autor	Titulação/ Instituição	Área do Conhecimento/ Ano
3	Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual/STELMACHUK, Anáí Cristina Da Luz. Lattes	Mestrado/Universidade Presbiteriana Mackenzie	Distúrbios do Desenvolvimento/ 2011
4	Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual/LOPES, Esther.	Mestrado/Universidade Estadual de Londrina	Educação/2010
5	Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual/SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos.	Mestrado/Universidade Federal do RN	Educação/2012
6	A exclusão na inclusão: o direito fundamental à educação das pessoas com deficiência intelectual/RIBEIRO, Leticia de Oliveira.	Mestrado/Faculdade de Direito de Vitória	Direito/2010
7	A inclusão das diferenças e as diferenças na inclusão: impasses na inclusão de alunos com necessidades especiais/RODRIGUES, Maurício Mathias.	Mestrado/Universidade Estadual Paulista	Planejamento e Análises públicas/2018

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa

As pesquisas analisadas nesse estudo trazem para discussões questões relacionadas a uma a inclusão aluno com deficiência intelectual (DI) conforme o que mostram as pesquisas bibliográficas; sobre a inclusão a escolar de alunos com DI segundo o depoimento dos professores; sobre a atuação dos professores da educação na inclusão escolar do aluno com DI; sobre a adequação curricular para inclusão do aluno com DI; sobre a educação inclusiva a prática dos professores frente ao DI; sobre os direitos a educação das pessoas com DI; sobre impasses na inclusão de alunos com deficiência.

Os objetivos, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e principais resultados alcançados pelas pesquisas desenvolvidas serão apresentados, na sequência.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO

Em consulta realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no ano de 2024, constatou-se sete pesquisas sobre a temática A

Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino. Mediante a importância de pesquisas que analisam a inclusão, destacamos o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual conforme o Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). (Brasil, 2023)

Frente a esse contexto, o que as pesquisas apontam sobre A Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino? Tendo como ponto de partida o questionamento acima, traz-se para a discussão as pesquisas desenvolvidas que discorrem sobre: a inclusão escolar de aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino.

Santana (2009) teve, como objetivo, sistematizar e analisar as formas de atuação de professores do 1º ao 5º ano do ensino regular, sobre o que de fato acontece em sala de aula com o aluno deficiente intelectual as possibilidades e dificuldades, as adequações, material de apoio e cursos específicos aos profissionais da rede pública, para o atendimento do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Para alcançar seu objetivo utilizou como metodologia, entrevistas realizadas no município com professoras da rede regular de educação, com uma coleta de dados que foi realizada no período de agosto de 2008 a junho de 2009. Dados foram analisados a partir de categorias referenciadas no roteiro das entrevistas e organizados em quadro de convergências e divergências, em relação ao trabalho realizado no ensino regular com os alunos com deficiência intelectual. Foram coletados dados de quatro professoras da rede Municipal de ensino, que fazem o processo de inclusão em sua sala de aula. Evidenciou após a coleta de dados que existem formas de trabalho pouco convergentes em escolas municipais que seguem ou deveriam seguir um padrão para o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual em sala de aula, nas escolas pesquisadas. Durante a pesquisa notou-se o despreparo das professoras para o atendimento dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Lopes (2010) teve como objetivo, analisar como vinham sendo processados a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola. Para alcançar seu objetivo utilizou como metodologia, estudo de natureza qualitativa, com ênfase nas práticas da pesquisa-ação, incluindo grupo de estudo e entrevista com roteiro semiestruturado com os professores envolvidos, a pesquisa foi documental e através de observação do participante, com intervenção pedagógica dos alunos que frequentavam a

sala de recursos da escola. Os dados da pesquisa documental foram obtidos com base no Relatório de Avaliação Psicoeducacional no contexto escolar e nos Relatórios Semestrais de acompanhamento individual. Após a pesquisa os resultados corroboraram para outras pesquisas da área, que identificaram a necessidade de adequação curricular para o êxito acadêmico do aluno com deficiência e as dificuldades enfrentadas pela escola em consequência da falta de conhecimentos dos professores, dadas as lacunas na formação inicial e a incipiente capacitação continuada que lhes é oferecida, o questionável diagnóstico e a pequena contribuição dos relatórios de avaliação para a ação pedagógica, na classe comum ou na sala de recursos, apesar dos esforços e do comprometimento tanto de quem avalia quanto das professoras. E, ainda, revelaram que é preciso conscientizar a comunidade escolar que a responsabilidade pela inclusão é coletiva e não individual. O aluno com deficiência é aluno da escola e não apenas do professor que está trabalhando diretamente com ele. O aluno participa de outras atividades escolares fora da sala de aula e, portanto, a inclusão precisa acontecer em todos os espaços e contar com a participação de todos, para que seja verdadeira e efetiva.

Santos (2010), teve como objetivo, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, bem como sua visão acerca da Deficiência Intelectual frente a alunos que a apresentam, inseridos em anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar seu objetivo utilizou como metodologia, considerando a natureza do fenômeno estudado, optou pela abordagem qualitativa e pelo método estudo de caso. Foram utilizados, como procedimentos, a observação e a entrevista semiestruturada, que contribuíram para uma coleta de dados significativos, numa tentativa de dar respostas aos objetivos propostos. Os resultados obtidos apontam para uma prática revestida de uma pedagogia tradicional, com poucas adequações, embora haja um processo inicial de mudança. Observou-se nas aulas e captou-se nas falas, em vários momentos, o interesse por desenvolver uma pedagogia freiriana. Um aspecto que chamou atenção refere-se à ação formativa efetivada na escola para esses professores. Constatou-se sua incipiência, pois essa não acontece de forma sistematizada na escola.

Rodrigues (2010), teve como objetivo os embates jurídicos e as estratégias normativas envolvidas na luta da pessoa com deficiência intelectual, onde destaca a história constitutiva dos saberes especializados sobre a deficiência intelectual e os embates judiciais entre as diferentes posições sobre os direitos à educação dessas pessoas, questão essencial para a construção de uma sociedade democrática atenta à pluralidade da cidadania. Para alcançar

seu objetivo utilizou como metodologia uma pesquisa teórica. Os resultados encontrados após a pesquisa foi que o autor acredita que a escola inclusiva só poderá instituir-se com a presença instigadora de todas as diferenças a convidar os estudantes que aí desenvolvem seu aprendizado de cidadania, independentemente de qualquer tipo de convivência de iguais em meio à pluralidade das diferenças humanas.

Stelmachuk (2011), teve como objetivo investigar como professores regentes e supervisores de unidades escolares têm atuado em relação aos alunos com deficiência intelectual, tendo em sala de aula a presença de um auxiliar. A pesquisa teve como a metodologia a abordagem qualitativa, tendo como sujeitos 10 supervisores escolares e 16 professoras regentes de classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da cidade de União da Vitória – PR. Para a coleta de dados foram utilizados questionários respondidos individualmente pelos supervisores e professoras e entrevistas semiestruturadas realizadas com 30% dos supervisores e 31,25% das professoras. Os dados obtidos foram analisados de acordo com o referencial teórico possibilitando uma melhor compreensão do tema. Constatou-se que os auxiliares são solicitados à Secretaria Municipal da Educação pelas escolas; 88,46% dos sujeitos da pesquisa orientam os auxiliares. 69,23% sentem-se parcialmente preparados e 23,07% sentem-se preparados para tal função. Professoras consideram que seus alunos com deficiência intelectual apresentam maior necessidade de apoio na área acadêmica. Supervisores e professoras consideram que o apoio do auxiliar em sala de aula reflete positivamente no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, evidenciando ressalvas em relação ao desenvolvimento da autonomia. Os sujeitos questionam o perfil e a formação dos auxiliares e sugerem formação continuada para estes.

Ribeiro (2011), teve como objetivo identificar como deve ser desenvolvido o projeto educacional emancipatório aos alunos com necessidades educacionais especiais, para que a educação tenha promova o desenvolvimento do aluno, e não o de atender aos anseios das classes dominantes. Para alcançar seu objetivo utilizou como metodologia uma pesquisa teórica. Após realizada pesquisa teórica foi possível concluir que os alunos com deficiência intelectual devem ser incluídos de forma obrigatória na rede regular de ensino e, que a deficiência causadora da necessidade educacional especial não deve ser foco de preocupação da educação inclusiva e sim a conscientização da sociedade e dos profissionais envolvidos no projeto educacional, de que precisam ter o conhecimento necessário para atender referidas necessidades.

Almeida (2018), teve por objetivo, investigar a produção científica e/ou acadêmica sobre inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ensino regular. Tendo como metodologia o Estado da Arte ou do Conhecimento nas pesquisas apresentadas na Plataforma SCIELO e LILACS entre 1994 e 2017, utilizando os seguintes descritores: inclusão da pessoa com deficiência intelectual, inclusão do aluno com deficiência intelectual, deficiência intelectual e inclusão, deficiência intelectual na escola. Por meio dos trabalhos encontrados, identificou-se que cinco pilares são necessários para sustentar e efetivar a inclusão do aluno com DI, a reestruturação da escola, a capacitação dos professores, o apoio teórico das universidades, a elaboração de políticas públicas e o trabalho pedagógico inovador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas abordadas neste estudo trouxeram discussões sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino. As dissertações encontradas destacaram a importância de as escolas estarem preparadas para receber e incluir alunos com deficiência intelectual. Por este motivo não só promover a igualdade de oportunidades, mas o enriquecimento do ambiente educacional para todos os estudantes.

Entre os instrumentos encontrados destacamos: entrevistas semiestruturadas, questionários, observações, entrevistas através da avaliação psicossocial e pesquisa teórica, tendo como público-alvo professores e supervisores que atendessem alunos com deficiência intelectual em escolas municipais.

Sendo assim a pesquisa continua sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual é fundamental para entender suas necessidades e desenvolver melhores práticas educacionais. Com aumento de alunos com deficiência é crucial adaptar e aprimorar constantemente métodos de ensino e o suporte oferecido pelas escolas para a inclusão deste aluno na rede regular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isabel Augusta Fogaça. **A Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino: O Que Mostram as Pesquisas**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca-SP.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Censo Escolar 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Os%20n%C3%BAmeros%20foram%20divulgados%20no,com%20defici%C3%Aancia%20intelectual%20\(952.904\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Os%20n%C3%BAmeros%20foram%20divulgados%20no,com%20defici%C3%Aancia%20intelectual%20(952.904).). Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9394/1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 maio 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**-MEC. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 09 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2** de 11 de setembro de 2001- MEC. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 09 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 4** de 02 de outubro de 2009- MEC. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

GIL. Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 6ª Edição. São Paulo. Editora Atlas, 2008.

LOPES. Esther. Adequação Curricular um Caminho para Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina-PR.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo- Editora Moderna, 2003.

ONU. Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Nova York, 2006**. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 09 maio 2024.

RIBEIRO. Leticia de Oliveira. **A Exclusão na Inclusão: O Direito Fundamental à Educação das Pessoas com Deficiência Intelectual**. 2010. Dissertação (Pós Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais) Faculdade de Direito de Vitória. Vitória-ES.

RODRIGUES. Maurício Mathias. **A Inclusão das Diferenças e as Diferenças na Inclusão: Impasses na Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Letras. Assis-SP.

SANTANA. Bruna Bellinato Scriveranti. **Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular: Depoimento de Professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo -SP.

SANTOS. Teresa Cristina Coelho dos. Educação Inclusiva: Práticas de Professores Frente à Deficiência Intelectual. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN.

STELMACHUK. Aná Cristina da Luz. Atuação de Profissionais da Educação na Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual. 2011. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP.

ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E PROFESSOR DE SALA DE AULA COMUM

Aluisio Ricardo de Souza¹

INTRODUÇÃO

O presente capítulo buscou um entendimento sobre a articulação dos atores que contemplam o espectro docente, sendo eles professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala de aula comum. Todo esse movimento perpassa pela indissociabilidade desses sujeitos pelo viés que discorre em uma visão abrangente da educação especial no contexto de inclusão escolar.

Nesta perspectiva os documentos oficiais nos auxiliam, orientam e direcionam a educação e concomitantemente a educação especial, na qual apontam a inclusão como movimento de integração, na concepção de todos juntos e misturados. Dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) em sua atualização de agosto de 2023, disciplina todo esse movimento educacional, a qual sinaliza a educação especial “como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Lei nº 9.394/1996, 2023, p. 42-43). Para contemplar o público alvo da educação especial é oferecido também “atendimento educacional especializado gratuito [...] transversal a todos os níveis, etapas e modalidades [...]” (Ibidem, p. 9).

Também contribui os documentos específicos da educação especial inclusiva, que fomentam uma educação equânime, e assim, atinja seu objetivo primeiro de uma educação para todos (as). Mensuramos alguns desses como: a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) e a ²Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documentos que ecoam os direitos desses sujeitos.

¹ Especialista em Formação de Docentes: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial (UNIFAVENI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6372140978067608>

² Quando citado Política Política a de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) usaremos a sigla (PEEPEI).

Corporificação do trânsito desses sujeitos ao longo do período das etapas da educação básica, são primordiais para um avanço ao longo da vida social e acadêmica. Em nossa concepção é necessário a potencialização do ensino aprendizagem inclusivo, em que se entenda “a educação inclusiva como um processo muito além do ato do aluno estar dentro do espaço escolar regular. Implica torná-lo integrante e ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo as suas diferentes formas de aprender”. (Buss e Giacomazzo, 2019, p. 656).

Neste sentido, o trabalho dos profissionais que compõem esse ambiente de uma educação inclusiva, demanda um esforço global de compartilhar conhecimentos que busque objetivos comuns.

Corroborando também neste viés, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que foi sancionado em 13 de julho de 1990, com a Lei nº 8.069. Ele incorporou avanços obtidos na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e ampliou os direitos das crianças e adolescentes brasileiros. Em seus artigos 53 e 54 ratifica que, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes [...]” dentre outros direitos a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, sinalizando ainda uma educação, na qual se fundamenta de forma capital, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1990).

Assim, as discussões aqui apresentadas pretendem trazer reflexões à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, que articulam a perquirição deste investigador, de forma embasada a desvelar o objeto de estudo aqui delineado e seus atores. Frente a este contexto emergiu a seguinte questão da pesquisa: o que as pesquisas realizadas no Brasil ressaltam sobre a Articulação entre professor do AEE e o professor das salas comuns? Interessa compreender esse imbricamento e como ocorre essa aproximação que se consubstancia entre ensino aprendizagem desse aprendiz com deficiência que aprende.

As pesquisas revelam que é necessário distencionar para avançar no entendimento do ensino colaborativo/participativo, para gestar de forma zelosa um ramificação do conceito de colaboração. Por tanto necessário uma movimentação de maneira transversal que alcance a todos os setores e atores que edificam o ambiente educacional. Para germinar uma dissiminação de acolhimento e pertencimento de forma coletiva em regime de colaboração, e assim, vivenciar na práxis o artigo 205 da Constituição Federal brasileira de

1988 que estabelece e amplia o entendimento e alcance da educação como um, [...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988),

Para tanto este capítulo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil no período de 2008 a 2024.

Este estudo será dividido em três seções principais. Na primeira seção, apresentam-se a metodologia utilizada na busca pelas fontes e os dados referentes ao número de pesquisas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na segunda seção, serão abordados os resultados e discussões das Pesquisas encontradas e examinadas e na terceira as considerações finais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizada como fonte de coleta de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram realizadas buscas de teses e dissertações, utilizando os seguintes descritores: Articulação; Professor Atendimento Educacional Especializado (AEE); Professor Sala Aula comum.

De abordagem qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008), é uma técnica utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado e implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, atento ao objeto de estudo.

RESULTADOS

Na pesquisa realizada foram encontradas 22 (vinte e duas) pesquisas entre teses e dissertações com os descritores: Articulação; Professor Atendimento Educacional Especializado; Professor Sala Aula comum. Sendo que 10 (dez) foram elegíveis para estudos, pois versavam sobre: Articulação entre Professor do AEE e professor de sala de aula comum.

No entanto das 22 (vinte e duas), foram excluídas 12 (doze) pesquisas que versavam sobre: Escolas indígenas; Formação inclusiva; Deficiência visual (dois casos); Deficiência na educação infantil; Serviço de itinerância; Estudo de caso; História e narrativas; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Transtorno do espectro do autismo e o AEE; Deficiência intelectual; Educação Especial

durante o período pandêmico. Para a definição do período de busca, defini, como parâmetro (2008-2024), tendo em vista o recorte de 10 anos após a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a realização desta pesquisa. Neste sentido às 10 (dez) pesquisas selecionadas serão apresentadas no quadro 01.

Quadro 1 – Distribuição no tempo das Dissertações e Teses que Articulação entre Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professor de sala de aula comum.

Ano	Dissertações	Teses	Total
2012	1	-	1
2015	1	-	1
2018		1	1
2021	2	1	3
2022	2	2	4
TOTAL	6	4	10

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>)

Das 10 (dez) pesquisas, 2 (duas) foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado São Paulo- SP: Universidade Estadual Paulista (UNESP). As demais 8 (oito) pesquisas foram em outras instituições unitárias: Universidade de São Paulo – USP -; Universidade Federal do Amazonas – UFAM -; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, BR-RS; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS); Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – SP -; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC -; Universidade de Caxias do Sul – RS.

Quadro 2 – Produção Acadêmica nos Programas de Pós-Graduação/Linha de Pesquisa

Programa de Pós-Graduação: Área do Conhecimento	Linhas de Pesquisa	Nº de Trabalhos
Educação Escolar	Formação do Professor, trabalho docente e práticas pedagógica	01
Educação e Ciências sociais: desigualdades e diferenças	Educação Especial	01
Educação	Educação Especial e processos inclusivos	01
Educação	Ensino e Práticas culturais	01
Educação	Trabalho, Educação e Política	01
Educação do Indivíduo Especial	Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial	01
Educação	Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.	01
Educação	Educação inclusiva	01
Educação Inclusiva	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	01
Educação	Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão	01
Total		10

Fonte: Elaborado pelo auto a partir da pesquisa.

Observou-se que, as pesquisas, possuem maior campo nos programa da Pós-Graduação em Educação e Inclusão. Após a constatação do número de pesquisas, no quadro 3 será apresentado as pesquisas situando-as em relação à instituição de origem, autor, ano e área do conhecimento.

Quadro 3 – Pesquisas que Articulação entre Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professor de sala de aula comum por: instituição, autor, ano e área do conhecimento.

	Teses e Dissertações por Autor	Titulação/ Instituição	Área do Conhecimento/Ano
1	Atendimento Educacional Especializado em uma rede municipal nas vozes dos seus protagonistas. Autora: DEBORA TERESA PALMA DA SILVA	Tese: Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Educação Escolar (2022)
2	Significações sobre a formação continuada e o trabalho docente no atendimento educacional especializado. Autora: LUCINEIDE MORAIS DE SOUZA	Tese: Universidade de São Paulo (USP)	Educação e Ciências sociais: desigualdades e diferenças (2021)
3	Atendimento Educacional Especializado: nas dobras do brincar. Autora: JULIANA SILVEIRA MORSCHBACHER	Dissertação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	Educação Especial e processos inclusivos (2015)
4	Do Preferencial ao Necessário: o Atendimento Educacional Especializado na Escola Comum. Autora: MEIRIENE CALVACANTE BARBOSA	Tese: Universidade Estadual de Campinas (UNCAMP)	Ensino e Práticas culturais (2012)
5	O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na Educação. Autora: ÁTIA CILENE DE SOUZA	Dissertação: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Trabalho, Educação e Política (2021)
6	Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada. Autora: MARILY OLIVEIRA BARBOSA	Tese: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (2018)
7	O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM. Autora: MERIANNE DA SILVA LIMA	Dissertação: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico. (2021)
8	Práticas Pedagógicas Articuladas entre Ensino Comum e educação Especial: Possibilidades de acesso ao currículo. Autora: MAIANDRA PAVENELLO DA ROSA	Tese: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Educação inclusiva (2022)

	Teses e Dissertações por Autor	Titulação/ Instituição	Área do Conhecimento/Ano
9	Articulação da Sala de Recursos Multifuncionais e Salas de Aula Comum e a Percepção dos Professores Sobre a Gestão. Autora: RENAN RODRIGUES DE SOUZA	Dissertação: Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente (UNESP)	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2022)
10	Os professores do atendimento educacional especializado e dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Nova Prata – RS: articulação entre os profissionais. Autora: PAULA MARCHESINI	Dissertação Universidade de Caxias do Sul – (UCS)	Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão (2022)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa

As pesquisas analisadas nesse estudo trazem para discussões questões relacionadas as Políticas Públicas de Educação Especial, com um viés em defesa da diversidade, da escola para todos, e sua fragilidade na promoção da equidade das pessoas com e sem deficiência nas escolas regulares, uma vez que não trabalha com a singularidade de cada indivíduo, oferece atendimentos generalistas tanto em sala de recursos como na sala de aula comum (Silva, 2022). A relevância das formações em um contexto contínuo, que permita costuras de tessituras harmônicas (De Souza, 2021).

As tratativas que buscam aprofundar os estudos sobre a concepção de diferença versus igualdade na sociedade e suas implicações na inclusão e exclusão escolar (Silveira, 2015). De modo a conhecer as particularidades do equipamento escolar segundo o estatuto do saber pedagógico da modernidade diante dos preceitos da educação inclusiva; levantar os marcos legais, políticos e educacionais da Educação Especial na PNEEPEI e sua relação entre os atores que articulam e constroem saberes em todos os ambientes da escola e fora dela (Barbosa, 2011, et. al.).

Não obstante os tensionamentos que perpassa por desafios, provocando incertezas e dúvidas na plena implementação da PNEEPEI. Corroborando o trabalho colaborativo como especificidade do AEE desde a Educação Infantil e progride ao longo da vida, fomentado por diretrizes, políticas e ações pedagógicas. Reitera a legislação e sistemas de ensino quanto à organização da modalidade Educação Especial na escola regular. A partir das orientações

legais, cada sistema de ensino, seja em cada rede Federal, Estadual e Municipal de ensino, cada instituição escolar organiza-se de acordo com a interpretação que faz dessas orientações, podendo apresentar variações de um contexto para outro.

Contribui o movimento construído de uma prática articulada e colaborativa no contexto educacional entre todos os atores dentro e fora da sala de aula. Apresenta-se dessa forma como uma potente ferramenta na garantia de acessibilidade curricular, possibilitando romper com determinadas barreiras históricas que dificultam a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum e que inviabilizam o acesso ao currículo.

Os objetivos, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e principais resultados alcançados pelas pesquisas desenvolvidas serão apresentados, na sequência.

SEGUINDO UM ITINERÁRIO...

Em consulta realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no ano de 2024, constatou-se 10 (dez) pesquisas que contribuíram com nosso objeto de estudo em frutificar uma tessitura que envolve: Articulação entre professor do AEE e o professor das salas comuns. Mediante a importância das pesquisas e suas análises apresentamos os dados do censo escolar 2023 que fomenta discursões nas urgências de atender, essa crescente demanda de pessoas com deficiência que corporificam o público alvo da Educação Especial, pelo viés da PNEEPEI. A imagem a seguir apresenta em números a realidade nacional.

Imagem 2: Dados do Censo Escolar 2023

ANEXO II														
Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.														
Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.														
Maturidade inicial														
Unidades da Federação - Municípios Dependência Administrativa	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)													
	Educação Infantil						Ensino Fundamental						Médio	
	Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Anos Iniciais		Anos Finais		Médio	EJA Presencial		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
BRASIL														
Estadual Urbana	141	51	2.169	81	49.058	3.886	155.151	31.469	150.122	36.894	12.550	17.829		
Estadual Rural	19	2	129	3	3.268	136	8.880	861	8.184	1.407	793	1.039		
Municipal Urbana	33.658	35.445	122.709	17.671	345.187	41.569	190.596	27.464	1.054	240	38.488	178		
Municipal Rural	4.434	1.856	14.540	1.861	54.822	10.786	39.438	8.405	85	13	10.489	17		
Estadual e Municipal	38.252	37.354	139.547	19.616	452.335	56.377	394.065	68.199	159.445	38.554	62.320	19.063		

Fonte: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo escolar 2023.

Frente a esse contexto o objeto de estudo aqui pesquisado, ou seja, Articulação entre professor do AEE e o professor das salas comuns, perante os dados apresentados na tabela acima, algo relevante e urgente a ser perquirido. Tendo como ponto de partida o questionamento, traz-se para a discussão as pesquisas desenvolvidas que discorrem sobre: O movimento plural e singular dentro e fora da educação escolar, embasado em uma indissociabilidade da articulação entre os atores do contexto da inclusão e seus desdobramentos de perspectivas entre avanços e retrocessos.

Perante o deleite frente a todas as leituras, foi possível fazer reflexão e mensurar a produção dos pesquisadores aqui elencados no quadro 3, como fomento de nosso objeto de estudo, ou seja, Articulação entre professor do Educacional Especializado (AEE) e o professor das salas comuns. Contribui a pesquisa de Silva (2022) em titulada: Atendimento Educacional Especializado em uma rede municipal nas vozes dos seus protagonistas. A autora tem como objetivo geral, problematizar a política e a experiência do serviço de AEE em uma rede municipal de ensino. Essa problematização perpassa conforme o título da pesquisa: Nas vozes dos protagonistas do atendimento educacional especializado (AEE). Essa é sustentada pelo arcabouço teórico da Filosofia da Diferença (Deleuze, Foucault, Guattari, et. al.). Os autores entendem a filosofia como a busca de criar conceitos, por este viés, a filosofia da diferença caminha na recusa ao Uno e pensa o mundo como múltiplo, como sugere a diversidade dos sujeitos do contexto social e escolar. Todo esse movimento impulsionado pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados, questionários, grupo focal, entrevistas e busca de outras evidências (análise de documentos) para a triangulação de dados. (Silva, 2022).

Os resultados culminaram indicando nos dispositivos legais uma tendência generalista na descrição do serviço e principalmente nas atribuições do professor da Educação Especial (AEE). As vozes dos protagonistas evidenciam diferença na atuação entre escolas urbanas e do campo, além do distanciamento entre professores da educação especial e da sala regular. (Silva, 2022).

Corroborar a pesquisa Souza (2021), intitulada: Significações sobre a formação continuada e o trabalho docente no atendimento educacional especializado, que, para ser ter protagonismo de conhecimento na modalidade de Educação especial, é necessário formação, e uma formação contínua. Salienta Souza (2022) na pesquisa usando as palavras chaves como apoio de seu trabalho: Atendimento Educacional Especializado. Formação continuada. Trabalho docente. Significações.

Tendo como objetivo geral, analisar as significações atribuídas por uma professora da rede municipal de ensino, sobre a formação continuada e o trabalho docente no AEE. Para tanto a autora optou como aportes teóricos-metodológicos comprometidos com o materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural (Souza, 2022). Tendo como resultado, após análise documental a pesquisa identificou adequação entre as legislações municipal e a nacional, em relação aos princípios e diretrizes que regem a Educação Especial. As ações de formações revelam-se insuficientes para suprir as necessidades dos professores, juntamente com irregularidade quanto a oferta dessas mesmas formações: oficinas palestras e aprofundamento teóricos (Souza, 2022).

É preciso ressaltar um contraponto ofertado pelos estudos de Mörschbacher (2015) intitulada: Atendimento Educacional Especializado nas dobras do brincar. Ou seja, com o objetivo de fazer um recorte que investiga as possibilidades do brincar como ato impregnado de ação intencional pedagógica.

Por conseguinte, parte do argumento dialógico entre Educação Especial e Psicanálise, com ênfase em autores como Winnicott (2000), Rodolfo (2014), Jerusalinsky (2015) e Jerusalinsky (2014), e organizado em duas grandes partes intituladas: Desdobramento do brincar e Jogos constituintes. Tais partes, ou dobras, dizem algo dos movimentos teórico metodológicos. (Silveira, 2015).

Para melhor guia-nos, o movimentos teórico-metodológicos da pesquisa foi a construção do relicário, texto-caixa onde as memórias e as vivências como professora de um aluno com impasses em sua constituição psíquica são lidas, escritas e rasuradas, à profanação das tradicionais formas de ofertar o ensino especializado por meio do brincar (Silveira, 2015). Os resultados apresentados concluem-se que o brincar, como ato pedagógico, no âmbito do atendimento Educacional Especializado (AEE), e assim, capaz de efeitos estruturantes para alunos que vivem impasses em seu processo constitutivo. O brincar é o próprio trabalho de constituição do sujeito na infância e ao longo da vida, daí que se intervenha com e a partir do brincar no AEE, propiciando outras possibilidades a esse sujeito produtor de cultura.

Diante de tal pensamento, o brincar é parte indissociável do contexto escolar seja a etapa que esse sujeito frequenta. Fomenta a isso os escritos de Barbosa (2012), intitulada: Do preferencial ao necessário, o Atendimento Educacional Especializado na escola comum. A pesquisa tem seu objetivo geral, questionar o uso do termo “preferencialmente na escola comum”.

A autora buscou contato direto com cinco professoras do AEE, serviço oferecido pela Educação Especial, fez aflorar reflexões e dúvidas. Foi fomentado com apoio dos marcos legais, políticos e educacionais da Educação Especial do país e analisar as diferentes concepções dadas à Educação Especial nas últimas décadas (Barbosa, 2012). Verificado se as orientações da atual Política Nacional de Educação Especial em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), concorrem para a exequibilidade desse serviço na perspectiva da educação inclusiva. Os resultados são as angústias, dificuldades e avanços de uma inclusão de todos e para todos com suas especificidades e enfrentamentos (Barbosa, 2012).

Desta forma é fragrante a importância, e urgência de fortalecimento do AEE, como suporte ao público Alvo da Educação Especial. Nesse contexto é relevante a tessitura de Sousa (2021) intitulada: O trabalho educativo do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Mas que se reflete não somente na educação infantil. Mas em todas as etapas da Educação Básica, com viés no professor AEE e seu trabalho, com base nas Diretrizes políticas e pedagógicas (Souza, 2021).

A pesquisa teve por objetivo central apreender a especificidade do trabalho educativo do AEE na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos, caracterizar a especificidade da Educação Infantil na Educação Básica e identificar as diretrizes políticas e pedagógicas do AEE na Educação Infantil (Souza, 2021). A perspectiva teórica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, tendo como apoio os estudos de López (2010) e Kuhnen (2011). O processo de investigação constituiu-se de análise documental e balanço de literatura, e possibilitaram a compreensão do trabalho educativo do AEE na Educação Infantil (Souza, 2021).

Portanto a análise indicou, mediante os trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas, que o trabalho educativo da Educação Especial na Educação Infantil constitui-se em serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade previstos na educação escolar, em conformidade com a PNEEPEI (Souza, 2021).

Segundo Barbosa (2018) o trabalho educativo se aflora no desafio do planejamento, e se confunde, quando colocado em prática na ação educativa, em sua pesquisa intitulada: Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada, do partir intenciona de uma ação compartilhada em um pensar pedagógico e seus desafios da Educação Especial. A autora objetivou desenvolver e avaliar

uma intervenção baseada na pesquisa participante com o intuito de ampliar o trabalho educativo compartilhado e assim melhorar o acesso ao currículo para estudantes com TEA (Barbosa, 2018). O olhar de colocar o compartilhamento em destaque na ação pedagógica é um referencial da autora, seu estudo é fundamentado na perspectiva materialista histórico dialético com enfoque na psicologia histórico cultural e na pedagogia histórico crítica.

Perante esse pensamento, a pesquisa se desenvolveu na participação da professora do AEE, a professora da sala de aula comum, coordenadora pedagógica, profissional de apoio escolar, diretora e vice-diretora escolar. Os instrumentos da construção dos dados utilizados foram pesquisa documental; observação com apoio em diário de campo e em vídeo gravação; entrevista; e, sessões de diálogos pedagógicos com auxílio do auto confrontação simples (Barbosa, 2028). A pesquisa findou-se apontado resultados, no qual, um dos maiores entraves para a escolarização do estudante com TEA diz respeito a ação dos profissionais que atuam junto a ele, principalmente no que se refere ao cumprimento do prescrito em seus papéis profissionais, quando suas ações são negligenciadas ou delegadas a outros há lacunas que impossibilitam o desenvolvimento acadêmico do estudante (Barbosa, 2018).

Corroborando os estudos de Lima (2021) intitulada: O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM. A pesquisa sinaliza assim como as anteriores a relevância do AEE na vida social e escolar dos sujeitos atendidos (Lima, 2021). Convém ressaltar e a autora apresenta no objetivo geral a necessidade de conhecer, o funcionamento do AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial no município de Parintins/AM, que pode ou não ser capilarizado aos demais municípios (Lima, (2021).

Com efeito a autora usou aporte à análise de narrativas dos professores participantes em três categorias de análise, como a articulação entre professor do AEE e sala comum, a participação entre professores (AEE e sala comum) com a família do aluno com deficiência, isso na produção e adaptação de materiais didáticos/pedagógicos para os alunos do AEE nas Salas Recursos Multifuncionais (SRM) (Lima, 2021).

Os resultados apontam que apesar dos professores reconhecerem a importância e necessidade da parceria, a articulação acontece, mas de maneira tímida, pouco satisfatória, caminha a passos lentos por fatores como a incompatibilidade dos horários e como consequência a falta de

planejamento conjunto e a ausência de formação (Lima, 2021). Da mesma forma que a articulação entre esses professores com a família do aluno com deficiência, ainda acontece de forma pouco satisfatória, atribuindo a família a responsabilidade pelo não aprendizado do filho, pelo simples fato de não acompanharem as atividades que vão para casa. Portanto, a forma como está organizado o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), não tem desempenhado um trabalho a contento, segundo sua função, assim as Políticas Públicas voltadas a Educação Especial precisam ofertar esse serviço com condições de garantir o trabalho colaborativo e articulado entre os professores e a comunidade escolar, tão essencial ao processo de inclusão dos sujeitos alvo da educação especial (Lima, 2021).

Nesse contexto é necessário um entrelaçamento entre poder público, família, escola e AEE, reforçado nos dados copilados de Rosa (2022), esse mesmo entrelaçamento se consubstancia em compartilhamento, articulação na ação pedagógica (Rosa, 2022). A pesquisa intitulada: *Práticas Pedagógicas Articuladas entre Ensino Comum e Educação Especial: possibilidades de Acesso ao Currículo*.

Para tanto, a autora objetivou conhecer a organização das práticas pedagógicas em Educação Especial, refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular. (Rosa, 2022). Tendo como base teórica e metodológica no Pensamento Sistêmico, autora aproximou para o dialogou com as contribuições de Vasconcellos (2013), Maturana (1990; 1998; 2014); Maturana e Varela (2001) e Pellanda (2009), compreendendo a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. No que tange às questões pedagógicas, está fundamentado na Pedagogia Diferenciada de Philippe Meirieu (1998; 2002; 2005; 2006) e, referente às questões sobre currículo, em Sacristán (2000; 2013), Arroyo (2011), Moreira e Candau (2007) e Moreira e Silva (2008).

A produção dos dados ocorreu a partir das informações fornecidas pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, referente à organização da educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS; de conversas individuais com 26 professoras de educação especial, que atuam no AEE, e de nove encontros reflexivos, realizados pela plataforma Google Meet, em função do distanciamento social exigido pela pandemia da COVID-19 (Rosa, 2022).

Portanto o resultado da pesquisa da autora (Rosa, 2022), compreende a articulação pedagógica como qualquer diálogo entre os professores do ensino comum e educação especial, como conversas em corredores, no horário de

intervalo e paralelas a reuniões. Não existem momentos específicos destinados à articulação e à colaboração entre as áreas. As práticas pedagógicas organizam-se prioritariamente com atendimento em salas de recursos, ocorridas, muitas vezes, no mesmo turno de escolarização, configurando-se como substituição de ensino e prática de diferenciação curricular. Destaca-se que o acesso ao currículo é limitado, tanto em função das condições intrínsecas dos alunos como pelas condições metodológicas dos professores de sala de aula, que aparecem como tradicionais e pouco diversificadas. É possível perceber a manutenção da cisão entre ensino comum e educação especial, ainda que ocupem o mesmo espaço físico (a escola comum) (Rosa, 2022).

Contudo os relatos da pesquisa de Souza (2022), intitulada: A articulação da Sala de Recursos Multifuncionais e Salas de aula Comum e a Percepção dos professores sobre a Gestão, faz entendimento no compartilhamento desses atores: da Gestão Escolar, o Professor de Sala de Aula Comum e Professor de Sala de Recursos Multifuncionais (AEE). Neste sentido objetivou identificar as percepções dos professores da Sala de Aula Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais quanto às ações realizadas pela gestão escolar visando uma escola para todos, ou seja, uma inclusão em sua plenitude (Souza, 2022).

Frente a esse contexto, Souza (2022) parte do arcabouço teórico de Bardin (2016), a partir da construção de 4 categorias de análise: a) Ação conjunta entre professor de Sala de Aula Comum e professor do AEE; b) Percepções dos professores sobre a gestão; c) Articulação entre os professores e a gestão e d) Possibilidades de desafios das ações conjuntas entre o professor da Sala Comum e da Sala de Recursos Multifuncional I (S.R.M) (Souza, 2022). Foi utilizando a pesquisa qualitativa, na qual, foram realizadas entrevistas individuais com 14 (quatorze) professores de Sala de Aula Comum e com 7 (sete) professores de Salas de Recursos Multifuncionais.

O estudo de Souza (2022) revelou que os gestores das unidades escolares realizam diversas ações para a concretização da escola para todos, mas ainda existe a necessidade de formações a fim de massificar a inclusão escolar, como instrumento articulador das ações entre os profissionais da gestão escolar e os profissionais que atuam no espaço pedagógico visando inclusão de todos os estudantes, com ênfase nos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Em fim todas as pesquisas elencadas com suas especificidades e núcleos diversificados recebem uma completude nos escritos de Marchesini (2022), intitulada: Os professores do atendimento educacional especializado e dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Nova Prata – RS:

articulação entre os profissionais. Novamente o termo predominante em nosso objeto de estudo “articulação” está no foco do entendimento de trabalho de excelência. Algo que é balizador quando falamos de uma ação pedagógica e sua aplicabilidade, pois a articulação inicia quando início o pensamento sobre tal conhecimento a ser compartilhado com os estudantes e frutifica quando pulverizado nas parcerias do ambiente escolar (Marchesini, 2022).

Além disso Marchesini (2022), apresenta provocações em seu objetivo geral de pesquisa: compreender a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os do ensino comum, e se essa relação caracteriza uma articulação entre esses profissionais como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial. Portanto um desafio, pois o trato com o ser humano é imprevisível e mensura-lo é ainda mais desafiador, pois articulação nos remete a diálogo, e esse a pontos ora convergentes, ora divergentes (Marchesini, 2022).

Diante de tal pensamento a autora apresenta Bardin (2016) para dialogar nesta pesquisa, juntamente com autores que comungam da ação pedagógica na abordagem Históricos-crítico. Com o desenrolar de uma pesquisa inspirada epistemologicamente pelo viés exploratória de abordagem qualitativa, adotou como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, com três professoras de AEE e 6 (seis) professoras dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas urbanas municipais (Marchesini, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas abordadas nesse estudo despertaram olhares para demandas diversificadas e complexas de ser fazer entender, não obstante, provoca discussão e problematização sobre o quanto é importante um ensinar e aprender em plenitude. Nessa perspectiva os atores do contexto educacional são seus protagonistas e a articulação potencializa essa ação, tanto administrativa, quanto pedagógica incentivado pelo coensino entre funcionários, gestores, professores (as) sala comum e professores (as) do AEE.

As teses e dissertações encontradas sobre a interface dos temas citados acima, permitiram compreender os desafios ainda presentes na implementação da PNEEPEI. Entre os instrumentos metodológicos encontrados nos estudos pesquisados, a amostragem qualitativa explorativa de pesquisa *in loco* revelou, ainda fragilidades no contexto inclusivo, quando colocada na ação da realidade pedagógica.

Sendo assim, torna-se importante destacar as diversas configurações encontradas nas instituições escolares do entendimento de inclusão, que por vezes ficam estampadas somente no contexto da matrículas. Contudo não é disseminada na sala de aula comum e tão pouco no AEE. As pesquisas revelam a atenção que a práxis da Política inclusiva deve ter por parte de todos os elementos, e agentes que tem a obrigação de fazer florar os documentos oficiais, para o chão de sala de aula esse direito do público alvo da Educação Especial. Direitos esse corroborado por aqueles que não possuem deficiências, mas todos detentores a uma escola de qualidade, equânime de todos e para todos.

Contudo os estudos demonstram que o trabalho colaborativo e articulado, entre todas as forças vivas do ambiente escolar, e seu entorno com parceiros, devem estar imbricados com Componentes Curriculares e este com seus atores. Pois não existem momentos específicos destinados à articulação e à colaboração entre as áreas e setores dentro e fora da escola. Todavia as pesquisas reforçam que a formação desse público é valiosa e necessária para o conhecimento seja colocado na prática e caminhem juntos teoria e prática, a fim de fazer semeadura. Esse movimento na busca colher no compartilhamento articulados, vivências e assim, engendrar arranjos epistemológicos, pulverizando formações atualizadas, desejosas, contínuas e sistematizadas que levem a um avançar da PNEEPEI.

Enfim o processo inclusivo educativo, tem seu início precocemente, quando progenitores exercem seu entendimento do direito inalienável a educação e expresso nos documentos oficiais e movimentos inclusivos. Mas como já sinalizado neste estudo a inclusão da pessoa com deficiência não finaliza pela matrícula, mas é sua gênese e avança na inserção dessa pessoa no ambiente educativo, que inclui na oferta do Atendimento Educacional especializado (AEE) como apêndice desse sujeito que inicia da educação infantil e transpassa, no fundamental, ensino médio e ensino superior e segue ao longo da vida. A inclusão é uma construção diária, é um se fazer constante e necessita ser alimentada, adubada, regada e vivenciada por todos os envolvidos dentro e fora do campo educacional. Existe muito a se fazer.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola: desafios para a ação educativa compartilhada.** São Carlos – SP. 2018. 262 p. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos – SP. Orientadora: Katia Regina Moreno Caiado.

BARBOSA, Meiriene Cavalcante, **Do preferencial ao necessário**: atendimento educacional especializado na escola comum. Campinas – São Paulo. 2011. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP-Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resultado finais: Censo Escolar as Educação Básica 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 26/05/2024.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BUSS, Beatriz & GIACOMAZZO, Grazi. **As interações Pedagógicas no Perspectivado ensino colaborativo (coensino)**: diálogos com o segundo Professor de turma em Santa Catarina. Ver. Bras. Educ. espec. [internet].2019oct; 25(4):655-74, p.655-674. Available from: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>

DE SOUZA, Lucineide. **Significações sobre a formação contínua e trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo. 2021. 209 p. Tese de Doutorado – Universidade São Paulo – USP – Orientadora: Isabel Almeida.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. Disponível: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em 19/05/2024.

LIMA, Merianne da Silva. **O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins /AM**. Amazonas/AM. 2021. 122 p. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Amazonas – UFM – Orientador: João Otacílio Libardoni do Santos

MARCHESINI, Paula. **Os professores do atendimento educacional especializado e dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Nova Prata – Caxias do Sul – RGS**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Orientação: Carla Beatris Valentini.

ROSA, Maiandra Pavanello da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e Educação Especial**: possibilidades de acesso ao currículo. Santa maria – RGS. 2022. 200 p. Tese de Doutorado. Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi.

SILVA, Debora Teresa Palma. **Atendimento Educacional Especializado em uma rede municipal nas vozes dos seus protagonistas** – Araraquara, 2022. 141 p. Tese Doutorado – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro.

SILVEIRA, Mörschbacher Juliana. **Atendimento Educacional Especializado: nas Dobras do Brincar**. 2015. 99 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Carla karnoppi Vasques.

SOUZA, Kátia Cilene de. **O trabalho educativo do Entendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. Florianópolis – SC- Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – 2021. 116 p. Orientadora: Rosalba Maria Cardoso Garcia.

SOUZA, Renan Rodrigues de. **Articulação da sala de Recurso Multifuncionais e Salas de Aula Comum e a percepção dos professores sobre a Gestão**. Presidente Prudente – SP – 2022. 99 p. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual paulista (UNESP). Orientadora: Maria Candida Soares del-Masso.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Chaneli Ritter Vincensi¹

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência foi constituído a partir de um apanhado de pesquisas, estudos e vivências em sala de aula, nos quais buscou-se acentuar a importância do brincar na primeira infância.

Neste contexto, compreende-se que tal processo ocorre por meio de um ambiente em que a criança possa explorar, expressar e interagir com seus pares, fazendo com que sejam valorizadas suas diferentes formas de brincar, por meio das trocas de experiências ou de recursos e materiais.

Para tanto, é relevante salientar que a educação infantil precisa ser vista como um conceito em que se aprende brincando e que é fundamental entender que o lúdico é essencial para o processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas, já que é desta forma que elas exploram suas potencialidades e constituem o avanço nas múltiplas dimensões: física, cognitiva, cultural, afetiva e simbólica.

Deste modo, identifica-se que o professor é o responsável pela mediação, pois cabe a ele ter a percepção e a atenção de observar as necessidades de suas crianças, respeitando seus conhecimentos prévios, suas especificidades e o contexto social e familiar que estão inseridos, no intuito de que sejam garantidos os direitos de aprendizagem de todos.

Por este ângulo, ao intencionar as propostas pedagógicas objetivando alcançar a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos culturais, a criatividade, a imaginação e a interação entre crianças e adultos, destaca-se a metodologia de projetos.

Baseado nesta metodologia, o presente capítulo descreve a importância do brincar na primeira infância, tendo como relato de experiência um projeto realizado com crianças em idade pré-escolar, em que foram abordadas brincadeiras infantis inspiradas nas obras de arte do pintor Ivan Cruz, de forma a integrar os anseios, necessidades e expectativas das crianças, proporcionando momentos de convivência saudável, efetiva, criativa e construtiva, visto que

¹ Especialista em Educação Infantil (UNIAVAN). CV: <http://lattes.cnpq.br/3996898584504842>

é em razão da brincadeira que a criança atribui sentido ao seu mundo e apropria-se de conhecimentos que a ajudarão a agir em relação ao meio em que se encontram.

TECNOLOGIA E INFÂNCIA

Com os avanços da globalização, em que são utilizados diferentes recursos tecnológicos de informação e comunicação, percebe-se uma sociedade cada vez mais conectada. Os pais estão perdendo a atenção de seus filhos, empregando a tecnologia para entretê-los, enquanto eles também são entretidos pelo mundo virtual.

A tecnologia está presente no dia a dia, ela acontece e se altera de forma vertiginosa, é conveniente para o tempo atual, porém, não deve substituir as relações pessoais, a afetividade, o ensinar e o brincar. Diariamente as telas acabam ocupando os olhos das crianças com seu uso desenfreado e o que se tem como resultado é o desconhecimento de brincadeiras que deveriam fazer parte da infância. As brincadeiras tradicionais, que marcaram gerações, como bolinha de gude, pular corda, telefone sem fio, passa anel, entre outras, não estão presentes na infância das crianças modernas.

Sampaio (2019, p. 71) orienta que “as primeiras aprendizagens são realizadas na família estendendo-se, posteriormente, ao bairro e à escola”, entretanto, com a ausência familiar, seja por falta de tempo, paciência ou interesse de ensinar seus filhos, as crianças acabam deixando de brincar, por não saberem como se brinca,

Já ouvimos muito falar em “aprender brincando” e este é o papel da família nas primeiras aprendizagens: ensinar de forma lúdica e não com obrigações e imposições. Antes de entrar na escola a criança deveria receber seus primeiros estímulos em casa [...]. (Sampaio, 2019, p. 74)

Por esta razão, percebe-se que deve existir a atenção dos pais em relação ao uso e acesso à tecnologia, uma vez que se compreende não ser saudável deixar de lado as brincadeiras sadias, necessárias para uma qualidade de vida e equilíbrio das crianças, sendo atributos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

O PAPEL DO PROFESSOR

No ambiente escolar, o professor se vê envolto em dúvidas e incertezas acerca de garantir a atenção e o envolvimento de suas crianças, que acabam despertando-se com facilidade, perdendo o interesse nas propostas.

Por conseguinte, é fundamental que o educador esteja inteirado na realidade de seus alunos, já que a mídia tem uma grande influência no público infantil, em razão de que acaba por fazer parte do cotidiano das crianças e das elaborações de suas brincadeiras (BARBOSA, CAMARGO, MELLO, 2020, p. 8)

Nesta perspectiva, entende-se que a criança aprende brincando e é o adulto quem deve oferecer oportunidades para que elas brinquem. O professor, sendo a principal referência das crianças no ambiente escolar, precisa estar atendo ao brincar, bem como ao que acontece ao seu redor, pois

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 37)

Perante o exposto, percebe-se que o papel do professor é observar as interações e brincadeiras considerando as particularidades de cada criança e procurando inserir estratégias de ensino para que experienciem o que está a sua volta. Deve atentar-se ao preparar e organizar a sala de referência para que permita o brincar livre das crianças e provoque a troca de experiências.

Como educador, a sua incumbência é explorar diferentes abordagens, promover o faz de conta, organizar estratégias e materiais e, quando for necessário, intervir na brincadeira com a proposta de torná-la mais produtiva, para “[...] valorizar as dimensões lúdicas e imaginativas das crianças, contribuindo para que elas se tornem produtoras de cultura” (BARBOSA, CAMARGO, MELLO, 2020, p. 01).

Neste propósito, é crucial “[...] reconhecer a importância da fantasia, das interações entre os pares e da inventividade infantil” (BARBOSA; CAMARGO; MELLO, 2020, p. 01), de forma natural e espontânea, pois ser criança é transformar alguns pedaços de madeira em um castelo, se tornar um fantasma utilizando um pedaço de pano ou transformar-se em uma linda princesa de contos de fadas, usando um vestido de festa velho e um par de saltos, retirados do baú da fantasia.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 86)

Ao entrar no universo brincante, a criança desenvolve seu mundo imaginário, o faz de conta e a reprodução de papéis. Isso acontece devido a observação da criança no mundo exterior, em suas trocas de experiências ou no processo de imitação.

Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 22).

Portanto, é através da observação da criança e de suas trocas sociais, que ela tem como resultado a ampliação da capacidade de socializar, a percepção dos sentidos, a expansão da imaginação e criatividade, além de conseguirem identificar suas habilidades e potencialidades.

Sendo assim, para que o professor de Educação Infantil promova o brincar, no intuito de favorecer o desenvolvimento e as interações entre os pares, ele deve estabelecer uma conexão com as crianças, criando o vínculo afetivo para que elas tenham sua confiança e sintam-se à vontade para serem elas mesmas.

Pensar em maneiras de ser professora e professor de meninas e meninos pequenos significa ter abertura para olhar realmente e ver, ter escuta para conseguir ouvir e estar disponível para sentir, ser e se encontrar com elas/es, com suas dicas, necessidades, desejos e manifestações expressivas. (Prado e Anselmo, 2020, p. 16)

Considerando a fala das autoras, percebe-se a necessidade de o educador observar e ouvir a criança, oportunizando meios de promover experiências que despertem a curiosidade. Em concordância, a Base Nacional Comum Curricular, em um dos seus cinco campos de experiência afirma que

[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. (BRASIL, 2018, p. 43).

No sentido de que os professores promovam o brincar para que as crianças exerçam seus direitos de aprendizagens relacionados às brincadeiras e assegurados nas normativas vigentes da educação infantil, compreende-se a importância do trabalho didático-pedagógico pautado na resolução de problemas e projetos.

Esta metodologia de ensino instiga o interesse da criança e o torna efetivo, uma vez que acontece a partir do seu questionamento e curiosidade acerca das suas vivências. Tendo em vista de que a criança é um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2009, p. 12).

Esta abordagem de ensino pode surgir em diferentes contextos, como por meio de uma contação de história, da observação de algum inseto que está passando pelo parque, por ocasião de um passeio, até mesmo no refeitório ao surgir a dúvida “porque a laranja tem semente?” ou, propriamente dito, pela observação do brincar e da brincadeira.

Com a metodologia de projetos, o professor permite que a criança possa se “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 38), visto que o seu desenvolvimento é realizado em etapas, envolvendo a participação dos estudantes.

um projeto é sempre um planejamento que tem como expectativa chegar em algum lugar. Desse modo, a atuação com projetos deve ter objetivos ou intencionalidades. Isso é fundamental para garantir a conexão com o mundo dos educandos. (AVAMEC, Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos, 2024)

Mediante a busca pelas respostas do problema em questão, o professor-observador traz à tona recursos no intuito de estimular o processo investigativo de suas crianças, ele conhece suas especificidades e preferências. É o responsável por mediar o conhecimento e direcionar para que as descobertas

aconteçam, dado que “está em suas mãos a maneira como orientar os alunos, de modo que possam fazer deste conhecimento algo prazeroso e significativo para suas vidas” (SAMPAIO, 2019, p. 62), já que o professor mediador está sempre observando seu grupo, atento as suas indagações, dúvidas, curiosidades e hipóteses, concedendo meios para que sejam os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

ARTE E BRINCADEIRA: O RESGATE DA INFÂNCIA

Arte e brincadeira: o resgate da infância foi um projeto realizado no decorrer do ano de 2023, na sala pré-escolar categorizada como Jardim I, com crianças entre 4 e 5 anos, no Núcleo de Educação Infantil Dona Maria Francisco Siqueira, tendo como mediadoras as professoras Carla Vignoli Lana, Chaneli Ritter Vincensi e Eliziane Domingos. O projeto surgiu a partir da observação das professoras ao analisar o perfil da turma e suas especificidades, pois “há uma infinidade de perspectivas que devem ser escolhidas em função do perfil e dos interesses das crianças que compõem o grupo” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 66). A seguir será descrito resumidamente como ocorreram as etapas do projeto.

Durante a adaptação das crianças no espaço infantil, foram planejadas diversas brincadeiras, livres e dirigidas, no intuito de fazer com que as crianças se sentissem à vontade no espaço infantil (o núcleo atende somente crianças em idade pré-escolar). Nestes momentos, tanto em sala de aula, como na área externa do núcleo, as crianças demonstravam interesse e curiosidade pelas brincadeiras antigas, como cabo de guerra, passa anel, telefone sem fio, bambolê, entre outras.

Por meio de uma roda de conversa em que questionávamos sobre o que mais gostavam de brincar, algumas crianças responderam “jogar no celular”, assistir televisão e outras relataram algumas brincadeiras que acabaram conhecendo no núcleo. Diante desta observação foi elaborada a seguinte pesquisa para a família:

Queridas famílias!

Devido ao contexto tecnológico em que vivemos, observamos que as crianças não brincam mais com as brincadeiras saudáveis de antigamente (pipa, bolinha de gude, barquinho de papel, taco, roda, bilboquê). Com isso, queremos resgatar essas brincadeiras e gostaríamos de saber dos pais ou responsáveis: Quais eram as brincadeiras que mais brincavam ou gostavam de brincar enquanto crianças?

Contamos com a participação de todos!
Gratas, professoras Jardim IC

Como retorno, todos familiares responderam o bilhete. A participação das famílias foi fundamental para darmos início ao projeto, já que foi a partir da socialização da pesquisa, que surgiram os questionamentos: “Professora, você já fez um pedido para a fonte dos desejos? Minha mãe disse que quando era criança ela viu uma. Você só tem que pegar uma moeda e jogar na água para fazer o pedido”, “Professora, você sabia que eu jogo futebol?”, “Eu já brinquei de cabra-cega com os meus primos” e “Professora, você sabe fazer uma pipa?”.

Para respondermos suas dúvidas e tranquilizá-los, já que estavam ansiosos em relatar as histórias dos familiares, realizamos uma roda de conversa no tapete da sala. Deixamos que se expressassem e relatassem o que gostariam de comunicar ao grupo, uma criança de cada vez. Conversamos sobre as nossas brincadeiras favoritas na infância e os questionamos sobre o que mais gostavam de brincar com seus familiares ou se já haviam brincado com alguma daquelas brincadeiras relatadas na pesquisa. Diante desta conversa as crianças demonstraram entusiasmo, souberam ouvir os amigos, compartilharam suas brincadeiras com o grupo e, posteriormente, as desenharam na parede de azulejos localizada na área externa do núcleo.

Mediante a pesquisa trabalhamos com conceitos de porcentagem, legenda, quantidade, números e numeral, maior, menor e igual, cores primárias e secundárias, formas, espaço, imagem, semelhanças e diferenças, consciência fonológica, letras, coordenação motora, entre outros. As brincadeiras descritas pelos familiares foram: Amarelinha, bolinha de gude, pipa, futebol, brincar de casinha, taco, pular corda, cabra-cega, brincadeiras de roda, pião, aviãozinho de papel, pular carniça, cabra-cega, carrinho de rolimã, cavalinho de pau e elástico.

Com isso, partimos para a próxima etapa do projeto. Trouxemos para sala o computador e o projetor (data show) apresentando a história do pintor brasileiro Ivan Cruz, para que conhecessem sua biografia, em especial a série de obras intituladas “Brincadeiras de criança”. Buscamos mostrar as características de suas obras, como as pinturas em formas geométricas, as imagens de crianças sem rosto e a utilização das cores primárias e secundárias, vivas e vibrantes, além dos instrumentos de trabalho de um pintor: paleta de pintura, pincel e cavalete.

Em diversos momentos, realizamos leituras do livro “Folclóricas de Brincar”, das autoras Mércia Maria Leitão e Neide Duarte, no sentido de

que compreendessem o gênero textual, pudessem memorizar os poemas e conhecessem as brincadeiras descritas no livro. No sentido de ampliar o senso estético e aprender a apreciar obras de arte, colocamos nas paredes da sala de referência as imagens das obras do artista, distribuídas estrategicamente na altura das crianças.

Todos os processos de elaboração do projeto foram mediante a curiosidade das crianças, visto que se demonstravam animados em aprenderem uma nova brincadeira. Por esta razão, procuramos “arrancar” do papel as brincadeiras que despertavam o interesse das crianças, no intuito de que pudessem produzir seus brinquedos. Construímos uma amarelinha de papelão, um telefone sem fio com latas de conserva, bolinhas de sabão de arame e palito de picolé, bola de sabão gigante, pé de lata de material reciclável, carrinho de rolimã de madeira reutilizada, petecas de TNT e jornal, bolinhas de gude de argila, dobradura de barquinhos e aviõezinhos de papel, cataventos e bonecas Abayomis, a qual puderam conhecer sua origem, história e localização geográfica do continente Africano, utilizando o globo terrestre. Desta forma, compreende que

Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular as brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula (QUEIROZ, MACIEL, BRANCO, 2006, p. 176)

Nesse caso, relatamos que todos os brinquedos construídos ou foram citados na pesquisa dos familiares ou estão presentes nas obras do artista Ivan Cruz. Cabe salientar que para a realização destas experiências foram utilizados uma variedade de materiais, recursos e maneiras de ensinar, já que procuramos diferentes meios de vivenciarem e se expressarem, a fim de produzir memórias significativas para as crianças.

De forma interdisciplinar, realizamos uma parceria durante as aulas de Educação Física, em que as crianças tiveram a oportunidade de conhecer o futebol (também conhecido como pelada), queimada, vôlei, brincadeiras de corda (pular corda, cabo de guerra), pé de lata, bambolê, cavalinho de pau e pipa, além de oferecermos momentos livres, com disponibilidade de materiais para a escolha das crianças, em razão de que

A capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões. Isso vale tanto para os materiais a serem usados como para as atividades a serem realizadas. Podem-se criar

situações em que as crianças fazem suas escolhas entre várias opções, em locais distintos ou no mesmo espaço. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 40).

Desta forma, o nosso propósito era promover e “valorizar as dimensões lúdicas e imaginativas das crianças, contribuindo para que elas se tornem produtoras de cultura” (BARBOSA, CAMARGO, MELLO, 2020, p. 01), pois compreende-se que é durante a realização de um projeto, partido do interesse das crianças, que elas compartilham o que estão aprendendo, garantindo as trocas de experiências e conhecimentos, criando suas próprias elaborações, hipóteses e escolhas, expressando-se por meio das diferentes linguagens. Tendo o conhecimento de que

Por meio do brincar, a relação adulto-criança e criança-criança se firmava, ora valorizando saberes relativos ao corpo e ao movimento, ora valorizando as linguagens corporais das crianças, produzidas em suas brincadeiras. (BARBOSA, CAMARGO, MELLO, 2020, p. 03)

Perante o exposto, é importante destacar a relevância da integração da comunidade e a troca de conhecimentos entre adultos e crianças (e vice-versa), enriquecendo o saber cultural, transformando histórias.

as crianças incorporam aspectos de sua cultura nas suas relações lúdicas dentro dos limites estabelecidos entre os pares, cuja complexidade é notada em suas maneiras de fazer e vivenciar o cotidiano (BARBOSA, CAMARGO, MELLO, 2020, p. 02)

Nesta perspectiva, buscamos aproximar as famílias do ambiente infantil, já que se tem o entendimento de que a parceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso da educação e desenvolvimento das crianças, desta forma, recebermos as visitas de bisavós, avós, avôs e mães contando um pouquinho de suas histórias, trazendo fotos, recordações e brinquedos de suas infâncias.

A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 18).

Como resultado as crianças puderam conhecer brincadeiras não só descritas por seus familiares, mas sim pelos familiares dos amigos, ampliando seus conhecimentos e o repertório cultural, tornando-se significativo para elas.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 22)

Desta maneira, e por estarem em idade de pré-alfabetização, buscamos ampliar os seus saberes ao trabalharmos com o nome próprio e a consciência fonológica. Diariamente incluíamos no planejamento a “palavra do dia”, em que explicávamos os grafemas e fonemas, as letras iniciais e finais, número de letras e sílabas da palavra. Estas palavras eram relacionadas com o que estavam aprendendo como Ivan Cruz, pintor, artista, cavalete, pincel, alguns brinquedos ou brincadeiras trabalhadas.

Nesta faixa etária, mantém-se a importância da identificação pelo nome e acrescenta-se o interesse por sua representação escrita, a qual se manifesta em idades variadas, conforme as experiências anteriores com essa linguagem. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 38).

Com esta proposta formamos o livro “Alfabeto das Brincadeiras”. Cada criança produziu o seu livro, construído através da mediação das professoras que apresentavam a palavra do dia e em sequência as crianças reproduziam desenhos referente ao que haviam aprendido ou, de forma espontânea, tentavam escrever as palavras.

No término do ano letivo, o núcleo propôs uma exposição de encerramento dos projetos e, para este evento, procuramos valorizar as produções das crianças, seus conhecimentos e interesses pelo trabalho realizado ao longo do ano.

Para esta exposição, buscamos “transportar” as obras do pintor para vida real. Expusemos os materiais e brinquedos produzidos no decorrer do ano, criamos o cenário das obras em as crianças construíram e coloriram casinhas de caixa de papelão de suas alturas e, para valorizarmos a estética do ambiente, incluímos várias caixas de papelão encapadas de branco e “pintadas” pelas crianças com bolas de sabão coloridas. Nestas caixas foram coladas as obras do artista coloridas pelas crianças com as fotinhos de seus rostos, realizando uma proposta de releitura.

Para concluir, pode-se destacar que envolvimento e participação das crianças, famílias e professoras durante a elaboração e execução do projeto foi determinante para o processo de aprendizagem dos envolvidos, pois é

em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar p. 93)

Ocasionalmente em descobertas incríveis para o desenvolvimento de seres individuais e sociais, produtores de cultura e nela inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises bibliográficas para a elaboração e desenvolvimento do presente capítulo e das vivências em sala de aula, concluiu-se que é durante a primeira infância que a criança passa a experienciar o mundo. Seja por meio das relações e interações com o outro, das trocas de experiências ou da exploração dos ambientes que ela permite ampliar sua imaginação e criatividade ao reproduzir ou criar brincadeiras.

Em virtude de que é por meio do brincar que a criança se desenvolve integralmente, conclui-se a importância do professor-observador, sendo aquele que de fato consegue ver e ouvir suas crianças, pois, para ser professor de crianças pequenas, significa estar atento as demonstrações perceptíveis, ter um olhar minucioso para aquilo que não está nitidamente claro, constantemente observar as expressões, emoções, histórias, indagações e maneiras de brincar de suas crianças.

O professor mediador deve planejar a organização dos espaços, buscando diferentes recursos, materiais e estratégias para que as crianças possam aprender e serem protagonistas nas brincadeiras, não as utilizando somente como uma forma de entretenimento, mas sim no sentido de ensiná-las, auxiliando-as para que possam se construir e se constituir, disponibilizado um ambiente de qualidade, para que ela possa atuar de forma livre e ativa, ela conseguirá atingir suas capacidades e o professor proporcionará o prazer em aprender.

Portanto, entende-se que o professor precisa encontrar estratégias de ensino para que as brincadeiras ocorram, de modo a despertar a atenção e interação das crianças, seja por meio de uma brincadeira antiga, usada há gerações, como as atuais, no intuito de reconhecerem e produzirem cultura,

para que permitam contemplar “[...] diferentes atividades lúdicas com ou sem materiais, ou focalizarem momentos livres [...]” (BARBOSA; CAMARGO; MELLO, 2020, p. 03), uma vez que é desta forma que elas ampliam seu repertório cultural, expressam diferentes linguagens e aprendem a construir e interiorizar regras, conquistando a autonomia e criando memórias afetivas.

REFERÊNCIAS

AVAMEC, 2024. **Aprendizagem baseada em projetos**. Disponível em: Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos – AVAMEC. Acesso em: 30 maio 2024.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva. A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. **Journal of Physical Education**, Maringá/PR, v. 31, n. 3156, p. 01-11, março, 2020.

BRANCO, Angela Uchôa; MACIEL, Diva Albuquerque, QUEIROZ, Norma L. N. de. Brincadeira e o desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v.16, n. 34, p.169-179, agosto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITES, Luciana. *Brincar é fundamental: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância*. [s.n.], São Paulo: Editora Gente, 2020.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, p. 562, 2013.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brinçalhona e resistência das creches/ pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e214189, p. 01-21, fevereiro, 2020.

SAMPAIO, Simaia. *Dificuldades de aprendizagem: O psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INTEGRAL

Juliana Amadei¹
Eder Aparecido de Carvalho²
Fatima Peres Zago de Oliveira³
Reginaldo Leandro Plácido⁴
Denise Fernandes⁵

INTRODUÇÃO

Nos Institutos Federais, conforme previsto em sua lei de criação, Lei 11.892/2008, (BRASIL, 2008) é ofertada a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), numa proposta pedagógica de educação integral. Conforme apontam Nitschke, Plácido e Pitt (2021, p. 42), EPT, compreende-se a educação integral como aquela que se fundamenta na politecnia, “cuja gênese encontra-se em Marx e Engels e se aproxima da concepção de escola unitária de Gramsci, para quem a politecnia vai além da dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual”. É uma proposta pedagógica comprometida com a utopia de uma formação do sujeito omnilateral capaz de refletir, fruir e produzir de forma integral, ou seja, no sentido de desenvolver as faculdades físicas e intelectuais do sujeito em uma perspectiva ampla. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) entendem que uma educação integral significa garantir aos sujeitos que vivem do trabalho o direito a uma formação completa para poderem fazer uma leitura do mundo em que estão inseridos e atuar nele como cidadão ético, autônomo, autor, criativo, colaborativo, com conhecimento, com pensamento científico e crítico e integrado a uma sociedade política.

A educação integral ofertada nos Institutos Federais, tem seu ápice de materialização no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Cabe esclarecer que o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio é uma modalidade da EPT, que busca a formação integral do estudante. Essa formação integral se refere

¹ Mestre em Educação. Enfermeira (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/3014747289390388>

² Doutor em Ciências Sociais (UNESP). Professor (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/9443185069485662>

³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2928350526317146>

⁴ Doutor em Educação (UNIMEP). Professor (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/6754849438511308>

⁵ Pós-doutorado no laboratório de Cultura de Tecidos II – LCTII / BIOAGRO (UFV). Doutora em Fisiologia Vegetal (UFV). Professora (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/4603403455457655>

à formação humana e cultural para o exercício da cidadania e democracia, integrada à formação para o mundo do trabalho. Essa perspectiva, voltada para a formação integral, agrega o respeito às posições e demandas dos adolescentes e o incentivo ao seu envolvimento no processo de construção do cotidiano da escola e do social.

Cabe ainda pontuar que nesta proposta de educação integral, o estudante adolescente é atendido em suas múltiplas necessidades escolares, na compreensão de que a escola é um espaço de formação cidadã, integrador da teoria e prática e na formação geral, científica e acadêmica. Um local para construção de conhecimentos, desenvolvimento intelectual, científico, crítico e político, os quais contribuem para a autonomia, a criatividade e a formação do homem na sua totalidade e integralidade, fatores estes que interferem na sociedade, portanto na saúde.

Compreende-se, que a adolescência é uma fase de transformações significativas com mudanças biopsicossociais, comportamentos e hábitos que podem se consolidar por toda a vida. Acrescenta-se que essas transformações fazem com que esta fase represente um momento de formação ou vulnerabilidade destes indivíduos, a depender do comportamento, que pode levar à exposição a diferentes riscos, inclusive relacionados à saúde ou exercer um papel positivo em sua formação e hábitos de saúde (ASSUNÇÃO, 2020).

O enfermeiro escolar é o profissional capacitado para prestar cuidados de enfermagem especializados de forma autônoma, e no campo educacional, geralmente está inserido em uma equipe multidisciplinar. A atuação do enfermeiro no ambiente escolar, através das suas ações de educação em saúde, consultas de enfermagem, acolhimento, pode vir a contribuir para a formação integral do ser humano, redução de vulnerabilidades existentes na fase da adolescência, incentivando adoção de hábitos de vida mais saudáveis, melhorando consequentemente a qualidade de vida dos estudantes (ANJOS, 2022).

A proposta metodológica deste estudo abrange a análise da relação entre os referenciais teóricos da EPT sobre a educação integral com os documentos legais, balizadores da atuação dos enfermeiros no ensino técnico integrado ao ensino médio da EPT e o histórico da atuação do enfermeiro em ambiente escolar. Para isso utilizou-se leis federais da atuação dos enfermeiros e resoluções internas sobre a atuação da equipe de enfermagem e enfermeiros em um Instituto Federal (IF). Para esse recorte, utilizamos os regimentos internos do Instituto Federal Catarinense (IFC). Os referenciais teóricos foram alicerçados

nos referenciais da história e fundamentos da enfermagem e a atuação do(a) enfermeiro(a) no ambiente escolar em paralelo com a história do desenvolvimento da EPT no Brasil, até o atual conceito de EPT empregado pelos IFs.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os quais visam uma educação integral, dispõe de profissionais enfermeiros em diversas unidades. A presença desses profissionais tem como finalidade impulsionar as ações de educação em saúde dos escolares. Desta forma o presente estudo visa compreender: Como o(a) enfermeiro(a) contribui com a proposta de educação integral oferecida pelos Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia no ensino técnico integrado ao ensino médio?

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental seguida por interpretação e análise crítica quanto ao tema e pergunta do estudo. A metodologia percorreu os passos de: busca documental, classificação, seleção, leitura e análise crítica.

A busca dos materiais bibliográficos foi realizada em ambiente virtual, utilizando-se dos buscadores de dados científicos Google Acadêmico e Scielo. Somada às plataformas virtuais, livros de enfermagem, legislações/resoluções federais e do IFC, além de autores referenciados sobre EPT, educação integral e Institutos Federais, foram também consultados.

A classificação do material ocorreu em duas etapas: 1- etapa de exclusão: artigos e documentos que não estejam na íntegra, publicados em outros idiomas, estudos duplicados e que não atendem ao tema proposto. 2- Etapa de inclusão: artigos e documentos publicados em bases de dados nacionais e internacionais, textos completos, idioma de publicação: português e artigos que atendem ao tema proposto.

A etapa de seleção ocorreu com a leitura dos resumos, após a leitura, foram selecionados 33 documentos para a pesquisa por atenderem o tema proposto. Sendo esses seis documentos oficiais (leis e regulamentos), cinco documentos de livros e capítulo de livros, 21 documentos de artigos científicos e uma tese, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Material bibliográfico selecionado que compreende artigo em periódico, livro e teses e utilizado para análise e discussão da pesquisa.

Temática: Enfermagem escolar, educação e saúde		
Tipo de documento	Título	Autor/Ano
Artigo	Enfermagem escolar e sua especialização: uma nova ou antiga atividade	Alexandra Schmitt Rasche, Maria da Soledade Simeão dos Santos. 2013.
Artigo	Educação em saúde: a atuação da enfermagem no ambiente escolar	Marhla Laiane de Brito Assunção, Camila Tahis dos Santos; Espíndola, Mariana Mercês Mesquita, 2020.
Artigo	Atuação do enfermeiro brasileiro no ambiente escolar: Revisão narrativa	Patrícia de Oliveira Bastos, Jose Jader Moreira Junior, Norjosa, Maria Emanuela Silveira,, Maria Joelma Carneiro Vasconcelos, , Maisa Leitão Queiroz, 2021.
Artigo	Promoção da saúde de adolescentes e Programa Saúde na Escola: complexidade na articulação saúde e educação.	Eysler Gonçalves Maia Brasil,Raimunda Magalhães Silva, Dafne Paiva Rodrigues, Maria Veraci Oliveira Queiroz, 2017.
Artigo	Orientações básicas de atenção integral à saúde de adolescentes nas escolas e unidades básicas de saúde	Brasil, Ministério da Saúde, 2013.
Artigo	Atuação da enfermagem em ambiente escolar: uma revisão integrativa Revista Eletrônica Acervo Saúde	Jussara Soares Marques dos Anjos, Bárbara da Silva Pereira, Jéssica Antônia da Silva, Letícia da Silva Guedes, Letícia dos Santos Coelho Lima, Maria Rita Belizário Souza, Lorraine Rafaela de S. Brasileiro, Divinamar Pereira, Marina Shinzato Camelo, Wanderlan Cabral Neves, 2022.
Artigo	A enfermagem no âmbito educacional	Camilly Mylena da Silva Teodoro, Francineide de Fatima Angelim, Maria Nubia Souza Rocha, Vanilda de Menezes Silva. 2023
Artigo	Considerações sobre a enfermagem na escola e suas práticas educativas	Ernani Coimbra de Oliveira; Isabel Cristina; Adão Élide Ferreira Torga Rosa, 2018.

Temática: Enfermagem escolar, educação e saúde		
Tipo de documento	Título	Autor/Ano
Artigo	Projeto Aprendendo Saúde na Escola: a experiência de repercussões positivas na qualidade de vida e determinantes da saúde de membros de uma comunidade escolar em Vitória, Espírito Santo	Ethel Leonor Noia Maciel, Carla Braga Oliveira, Janaína Menezes Frechiani, Carolina Maia Martins Sales, Léia Damasceno de Aguiar Brotto e Maristela Dalbello Araújo, 2010.
Artigo	Atuação do enfermeiro frente a educação em saúde no contexto escolar.	Diulie Colares Fernandes, Bruna Pase Zanon, Elenir Terezinha Rizetti Anversa, Gisela Cataldi Flores, 2022.
Artigo	Experiência da enfermeira escolar nos centros educativos.	Serena Pérez, 2020.
Artigo	A enfermagem no contexto da saúde do escolar:Revisão integrativa de literatura.	Laurena Moreira Pires, Pollyanna de Siqueira Queirós, Denize Bouttelet Munari, Cynthia Ferreira de Melo, Márcia Maria de Souza, 2012.
Livro	Perguntas e Respostas Comentadas em Enfermagem.	Doralice Moreira, 2015.
Legislação	Lei Nº 7498 de 25 de 1986 dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e dá outras providências.	Brasil, 1986.
Legislação	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Brasil, 1988.
Legislação	Conselho Regional de enfermagem do Distrito Federal – Autarquia Federal – Lei no 5.905/1973: PARECER TÉCNICO COREN-DF Nº 11/202	Brasil, 2022.
Legislação	Decreto Nº 7.234 de 19 de julho de 2010.Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.	Brasil, 2010.

Temática: Educação integral, educação profissional e tecnológica		
Tipo de documento	Título	Autor/Ano
Artigo	História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional	Cloves Alexandre Castro, Reginaldo Leandro Placido, Cláudio Alberto Schenkel, 2020.
Artigo	O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?	Maria Ciavatta, 2014.
Artigo	Panorama histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil.	Maria Soares Cunha e Álamo Pimentel, 2022.
Artigo	O percurso da educação profissional no Brasil e a criação dos Institutos Federais neste contexto.	Egre Padoin e Mário Lopes Amorim, 2016.
Artigo	Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.	Dante Henrique Moura, 2007.
Artigo	O núcleo docente básico na construção curricular do ensino médio integrado em um Instituto Federal: Avanços e Limites	Alessandra Nitschke, Reginaldo Leandro, Plácido, Henrique Pitt, 2021.
Artigo	Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão	Marise Nogueira Ramos, 2017
Artigo	Concepção do ensino médio integrado.	Marise Nogueira Ramos, 2008.
Artigo	A Educação profissional no Brasil	Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e S Antonio de Souza Jr., 2016.
Tese	Educação profissional no Brasil. Gestão ambiental: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado.	Cláudio Alberto Schenkel, 2012.
Ebook	Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica	Eliezer Pacheco, 2010.
Livro	Organização e gestão da escola	José Carlos Libâneo, 2013.

Temática: Educação integral, educação profissional e tecnológica		
Tipo de documento	Título	Autor/Ano
Livro	Fundamentos Político-pedagógicos dos Institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora	Eliezer Pacheco, 2015.
Livro	Ensino médio integrado: Concepção e contradições	Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, 2005.
Resolução	Resolução Nº 5/2019 – Consuper(11.01.18.67) dispõe sobre o Regimento Interno dos Serviços de Enfermagem no Instituto Federal Catarinense (IFC)	IFC, 2019.
Resolução	Resolução Nº 22/2022 – CONSUPER (11.01.18.67) de 14 de maio de 2022, dispõe sobre a Política de Atendimento ao Estudante do Instituto Federal Catarinense (IFC)	IFC, 2022.

Fonte: dos autores, 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a leitura e análise dos materiais será apresentado os resultados em duas categorias temáticas que atenderam as inquietações que guiaram essa pesquisa, sendo essas: A Educação Profissional e Tecnológica no ensino técnico integrado ao ensino médio como ambiente de atuação do enfermeiro; A influência da educação e promoção da saúde proposta pelos enfermeiros na contribuição para a educação integral.

A Educação Profissional e Tecnológica no ensino técnico integrado ao ensino médio como ambiente de atuação do enfermeiro

Os documentos destacam o contexto histórico da atuação do enfermeiro no ambiente escolar, onde essa atuação se apresentava como caráter assistencialista e de inspeção, priorizava-se o atendimento ambulatorial. No percurso histórico, ao conceber a EPT proposta pelos Institutos federais, essa passa a valorizar e priorizar as ações de educação e prevenção em saúde (RASCHE E SANTOS, 2013, PIRES ET AL., 2012, PEREZ E DE ISAACS,

2020). Hoje na EPT o enfermeiro escolar é apresentado como um facilitador, articulador de ações que visam o bem estar dos estudantes, promovem mudanças de comportamento, levando os adolescentes a ter hábitos de vida mais saudáveis, além de educar em saúde contribuindo com a formação integral proposta pela EPT.

Na EPT a escola deve ser entendida como um espaço de relações e privilegiado para o desenvolvimento crítico e político. Essas relações contribuem na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e a maneira de se conhecer o mundo, de forma a interferir diretamente na produção social e na saúde (ASSUNÇÃO ET AL., 2020; MACIEL ET AL., 2010).

Nesse ambiente, é trabalhado um olhar integral para o estudante, ou seja, o olhar de várias áreas do conhecimento, visando uma formação integral do discente. Identificamos a importância do enfermeiro nesse olhar, pois acrescenta o componente 'saúde' à equipe profissional da escola. Compreendemos assim, a necessária articulação entre saúde e educação para o fortalecimento do desenvolvimento integral dos estudantes. Ainda, o enfermeiro proporciona à toda comunidade escolar a participação em programas e projetos que articulem saúde e educação, para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de adolescentes, jovens e profissionais.

Identifica-se convergência entre os documentos da EPT como: Ciavatta (2014), Frigotto et al., (2005), Frigotto et al. (2012), Ramos (2008; 2017), Moura (2007), Castro et al. (2020) e Schenkel (2012) que destacam a proposta da EPT, a qual visa uma educação integral do ser humano, ou seja, para a formação crítica, reflexiva do cidadão, para autonomia do cuidado de si, preparação para o mundo do trabalho impactando no desenvolvimento humano de forma individual e coletiva, com os documentos que regem a atual atuação dos enfermeiros nos ambientes escolares dos Institutos Federais. Essa percepção difere das concepções iniciais da EP e da atuação da enfermagem, onde o foco, no passado, anterior aos Institutos Federais, tinha o caráter assistencialista e sanitário com vistas a formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e a divisão do trabalho manual e intelectual (Moura, 2007).

Ao ressaltar a formação integral dos estudantes impactadas pela equipe de enfermagem, cabe ressaltar que essa formação ocorre perante as ações preventivas e de promoção à saúde, direcionadas para a melhoria da qualidade de vida de comunidade escolar. As ações de educação em saúde podem ser desenvolvidas por meio de palestras, oficinas, rodas de conversa socioeducativas de orientação à saúde pessoal e coletiva, além de participar das campanhas nacionais de combate às endemias e epidemias.

Voltada essencialmente para a educação, o regimento de enfermagem é coerente com a missão institucional da formação integral, qual seja, proporcionar educação profissional, atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional, com as características da população a ser assistida, com a disponibilidade e organização dos recursos humanos e materiais, adotado por todos os profissionais da enfermagem lotados no Instituto (IFC, 2019).

O enfermeiro faz parte da política de atendimento ao educando no IFC a qual enfatiza que a Promoção da Saúde “é dever do IFC zelar pelo bem-estar e promover a saúde dos estudantes” (IFC, 2022). Para além disso, a enfermagem pode fazer parte de projetos de ensino, pesquisa e extensão e não ser apenas atendimento sistemático, mas fazer parte do processo da formação integral. Nessa perspectiva, percebemos que os profissionais de enfermagem na EPT são parte integrante da formação integral proposta pelos Institutos federais ao promover a saúde dos estudantes e a comunidade escolar, sempre com vistas à dignidade humana.

A Influência da educação e promoção da saúde proposta pelos enfermeiros na contribuição para a educação integral

A influência da atuação do enfermeiro nos Institutos Federais está em de acordo com o objetivo da EPT que busca a educação integral. A proposta de educação em saúde na escola, de acordo com os teóricos da enfermagem, tem como finalidade principal facilitar o desenvolvimento de ações que conduzam a uma melhoria do estado de saúde. Para tanto, ela pretende desenvolver no indivíduo e/ou grupo, capacidades e habilidade para analisar criticamente a sua realidade, contribuindo para a autoformação do indivíduo e para tomada de decisões (ASSUNÇÃO et al., 2020, NUNES et al., 2014; De OLIVEIRA, 2017) esta contribuição é consoante as propostas da educação integral.

Segundo a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986 (BRASIL, 1986), que dispõe sobre o exercício profissional do enfermeiro, o artigo 11, inciso II, alínea j, determina que é função privativa do enfermeiro a educação que vise à melhoria na condição de saúde da população (COFEn, 1986). A educação em saúde, disseminada no ambiente escolar, incentiva de forma constante a adoção de comportamentos e hábitos seguros e saudáveis. Porém, é importante que as autoridades das áreas de educação e saúde e órgãos governamentais idealizem capacitações em nível de pós-graduação ou especialização na área da enfermagem escolar, cursos que na atualidade não temos conhecimento da oferta.

Quanto a atuação e conduta do enfermeiro escolar, este é tido como o principal articulador e pilar para a implementação de ações de saúde, como promoção de palestras, rodas de conversas, oficinas, atividades lúdicas, que envolvam cunho preventivo, adequado às características de saúde dos jovens e adolescentes, a faixa etária e ao nível de formação conhecimento (ANJOS et al., 2022, BASTOS et al., 2021, ASSUNÇÃO et al., 2020). As ações de saúde na escola além de influenciar a vida dos discentes, fornecem serviços valiosos para os estudantes e para comunidade escolar, contribuindo para o bom desempenho escolar, permanência e êxito dos adolescentes na escola.

O enfermeiro, através da adoção de práticas educativas, possibilita incentivar o autocuidado do adolescente, facilita a identificação precoce de problemas de saúde e fatores de risco, conhecimento sobre o processo saúde/doença, e assim, facilita o acesso dos adolescentes aos diversos serviços de saúde. (ANJOS et al., 2022; MUNIZ et al., 2021, TEODORO et al., 2023).

Dessa forma, as ações de educação e promoção da saúde na escola podem promover um olhar ao indivíduo e ao seu contexto social, possibilitando o acesso às diversas informações como os malefícios do uso do álcool e drogas, incentivo a um aporte nutricional adequado, oferta de métodos contraceptivos, orientações sobre a sexualidade, a prática de atividades físicas e lazer para um bom desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social. Essas ações englobam uma escuta diferenciada e focada nos problemas deste grupo, direcionando, assim, uma assistência embasada na promoção e prevenção de agravos e conhecimentos em saúde que contribuem para uma formação integral proposta pela EPT.

Nessa perspectiva, compreende-se que a enfermagem no Instituto Federal contribui para a formação omnilateral através da educação integral, por impactar a vida dos discentes através da educação em saúde. A atividade educadora em saúde resulta em diferença na vida do estudante, esse que passa a ser protagonista da sua própria saúde e multiplicador do conhecimento em saúde para a sociedade como um todo. Desta forma vemos que o enfermeiro contribui para formação integral e habilita os discentes a se tornarem multiplicadores desse conhecimento, com uma formação de múltiplos conhecimentos em todas as dimensões da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do enfermeiro no ensino técnico integrado ao ensino médio dos Institutos Federais pode contribuir com a formação integral proposta pela

EPT ao desenvolver o autocuidado em saúde, pensamento crítico, mudanças de comportamento, valores, conhecimentos, adoção de hábitos saudáveis que se perpetuam para a vida adulta, além de se tornarem multiplicadores desse conhecimento contribuindo para uma sociedade mais informada, crítica e justa.

A contribuição para uma formação integral, através da atuação do enfermeiro também se dá ao proporcionar ao estudante um ambiente de acolhimento, onde o adolescente pode esclarecer suas dúvidas, seus questionamentos, com a garantia de seus direitos de sigilo como paciente, possibilitando também um atendimento individualizado.

Desta forma, considera-se fundamental que gestores educacionais, autoridades de saúde e de órgãos governamentais apoiem e fortaleçam cada vez mais a presença da enfermagem no ambiente escolar, isso inclui investimento em capacitação profissional e criação de políticas públicas e especialização da enfermagem escolar, uma vez, aqui comprovada a sua contribuição e campo de atuação na formação integral dos discentes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio dos IFs.

Finaliza-se ao considerar que a atuação do enfermeiro no ambiente da EPT se relaciona a permanência e êxito dos estudantes, através do estímulo dos adolescentes a adotarem estilo de vida e hábitos mais saudáveis. Portanto, identificamos que a colaboração da enfermagem na auxilia na proposta de educação integral, idealizada pelos IFs através das suas ações de educação em saúde, tanto coletivas como individuais, inseridas nas políticas educacionais de permanência estudantil e das políticas de saúde.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Marhla Laiane de Brito et al. Educação em saúde: a atuação da enfermagem no ambiente escolar. **Rev. Enferm.** UFPE on line, p. [1-8], 2020.

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção v. 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Brasília: Ministério da Educação**, 19 jul. 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br > 2010 > decreto acesso em 18 abr. 2024.

BRASIL, LEI No 7.498, DE 25 DE JUNHO DE 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. **Presidência da república:** Casa Civil. Disponível em www.planalto.gov.br > ccivil_03 > leisL7498 – Planalto

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Presidência da República**, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 abr. 2024.

ClAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DO DISTRITO FEDERAL – Autarquia Federal – Lei no 5.905/1973: **PARECER TÉCNICO COREN-DF Nº 11/2022**. Disponível em: <https://coren-df.gov.br/site/wp-content/uploads/2022/03/pt112022.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CUNHA, M. S; PIMENTEL, A. Panorama histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil. **Vivências**, v. 18, n. 36, p. 25-45, 2022.

CASTRO, Cloves Alexandre; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SCHENKEL, Cladecir Alberto. História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional. **Revista Labor**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. 331–355, 2020. DOI: 10.29148/labor.v1i24.44200. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/labor/article/view/44200>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DE OLIVEIRA, Ernani Coimbra; ADÃO, Isabel Cristina; ROSA, Élica Ferreira Torga. Considerações sobre a enfermagem na escola e suas práticas educativas. **Saberes Interdisciplinares**, v. 10, n. 19, p. 29-40, 2017. Disponível em: Considerações sobre a enfermagem na escola e suas práticas educativas. Acesso em: 15 mar. 2023.

DE OLIVEIRA BASTOS, Patrícia et al. Atuação do enfermeiro brasileiro no ambiente escolar: Revisão narrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e31410918089-e31410918089, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18089>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DOS ANJOS, Jussara Soares Marques et al. A importância do enfermeiro na promoção da saúde de adolescentes no âmbito escolar: relato de experiência. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 6, p. e 10491-e 10491, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e10491.2022>. Acesso em: 21 dez. 2022.

FERNANDES, Diulie Colares et al. Atuação do enfermeiro frente a educação em saúde no contexto escolar. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 4, p. 13377-13391, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/50678>. Acesso em: 20 set. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3ª edição – São Paulo: Cortez, 2012.

GRAU, Carme Ferre; AVELLO, I.M.S. **Enfermagem: fundamentos do processo de cuidar**. São Paulo, v. 650, p. 2, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed.rev.e ampl São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MACIEL, Ethel Leonor Noia et al. Projeto Aprendendo Saúde na Escola: a experiência de repercussões positivas na qualidade de vida e determinantes da saúde de membros de uma comunidade escolar em Vitória, Espírito Santo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 389-396, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kFrFbXyWz8QsL9j3Sr5THzS/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2023.

MOREIRA, D. **Perguntas e Respostas Comentadas em Enfermagem**. Editora Rubio, Rio de Janeiro, p.1 – 415, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. p. 04-30. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 27 set. 2023.

NITSCHKE, Alessandra; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; PITT, Henrique. O núcleo docente básico na construção curricular do ensino médio integrado em um instituto federal: avanços e limites. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 41-56, 2021. Disponível em: <https://is.gd/DBnY1v>. Acesso em: 05 abr. 2023.

NUNES DE LIMA, Kálya Yasmine; DE OLIVEIRA MOREIRA, Patricia Naiara; VIEIRA TOURINHO, Francis Solange; PEREIRA SANTOS, Viviane Euzébia. Assistência de Enfermagem ao Adolescente no Âmbito Escolar: Uma Pesquisa Documental. **Revista Enfermagem UERJ**, [S. L.], v. 22, n. 2, p. 226–232, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/enfermagemuerj/article/view/3768>. Acesso em: 14 abr. 2023.

OLIVEIRA, Fátima. Peres. Zago. de. **Pactos e impactos da iniciação científica na formação dos estudantes do ensino médio**. 2017. 343 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PADOIN, Egre; AMORIM, Mário Lopes. O percurso da Educação Profissional no Brasil e a criação dos Institutos Federais nesse contexto. **Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, v. 15, p. 1-14, 2016.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. 2010.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Eliezer Pacheco – Natal: IFRN, 2015, 67p.

PEREZ, Serena; DE ISAACS, Lydia Gordon. Experiência da enfermeira escolar em centros educativos. **Foco**, v. 27, não. 23, pág. 34-48, 2020.

PIRES, Laurena Moreira et al. A enfermagem no contexto da saúde do escolar: revisão integrativa da literatura [Nursing in the context of schoolchildren's health: integrative literature review][Enfermería en el contexto de la salud escolar: revisión integradora de la literatura]. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 20, n. 5, p. 668-675, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/f3fb6d24-b020-444a-96ea-3b5fdb55407f/content>. Acesso em: 10 dez. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: [forum.eja.org.br > concepcao_do_ensino_medio_integrado5](http://forum.eja.org.br/concepcao_do_ensino_medio_integrado5). Acesso em: 11 abr. 2023.

RASCHE, Alexandra Schmitt; SANTOS, Maria da Soledade Simeão dos. Enfermagem escolar e sua especialização: uma nova ou antiga atividade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, p. 607-610, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/reben/a/3fj8zrSXSfJP77s6yw6yyS/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

RESOLUÇÃO Nº 5/2019 – CONSUPER (11.01.18.67), dispõe sobre o Regimento Interno dos Serviços de Enfermagem no Instituto Federal Catarinense (IFC), Blumenau, Santa Catarina.

RESOLUÇÃO Nº 22/2022 – CONSUPER (11.01.18.67) de 14 de maio de 2022, dispõe sobre a Política de Atendimento ao Estudante do Instituto Federal Catarinense (IFC), Blumenau, Santa Catarina.

SCHENKEL, Cladecir Alberto. **Gestão ambiental:** perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado. 2012. 348 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012 (p. 113-138). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13630> Acesso em: 18 abr. 2024.

TEODORO, Camilly Mylena da Silva et al. A enfermagem no âmbito educacional. 2023. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/search?spc.page=1&query=A%20enfermagem%20no%20%C3%A2mbito%20educacional.%202023>. Acesso em: 26 out. 2023.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, v. 12, n. 40, 2017 DOI: 10.25755/int.10691. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TEA NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Fabricia Andreza Amorim Hoffmann¹

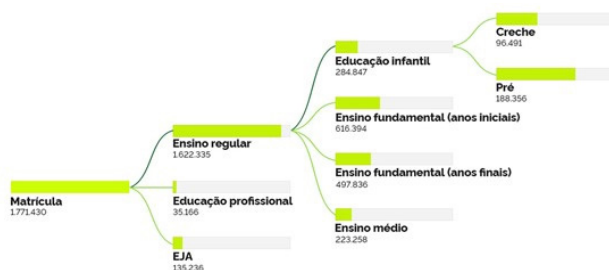
INTRODUÇÃO

Inclusão escolar é a pratica de incluir, é dar condições para que todos os estudantes aprendam segundo suas capacidades, garantir que tenham acesso aos conteúdos, aulas e interação social, desta forma, que seja disponibilizado estratégias diversificadas para a aquisição do conhecimento, e ter a oportunidade de ouvir e ser ouvido, acima de tudo ser respeitado em suas particularidades que todos nós temos.

Inclusão não é estar junto, mas sim, estar participando de todos os momentos de forma prazerosa, compartilhando e convivendo, independente de qualquer identificação externo.

Segundo pesquisa realizada, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), das 1.771.430 matrículas na educação especial computadas no Censo Escolar 2023, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% (1.114.230) das matrículas. Em seguida está educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que contabilizou 12,6% (223.258) dos estudantes. Os números foram divulgados no dia 22 de fevereiro, pelo ministério da Educação.

A figura - 01 nos apresenta dados do censo escolar sobre números de matrículas de alunos com deficiência no Brasil.



Fonte: INEP (2023)

¹ Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Infantil. Diretora (APAE/Antônio Carlos- SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/6595352602227114>

Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) com 35,9% (636.202) delas. Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdo-cegueira (693). Além disso, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências combinadas (Brasil, 2023).

De acordo com a pesquisa estatística, ao analisar a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023.

Tendo em vista o crescente número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na rede regular de ensino, percebe-se a necessidade das escolas se transformar e transformar suas aulas, proporcionando a todos os professores formação continuada para que estes saibam de que maneira abordar e planejar para toda a classe, assim garantindo o aprendizado de qualidade de forma efetiva.

É de suma importância ter conhecimento sobre o itinerário das leis educacionais, que proporcionam aos estudantes estarem inseridos em uma sociedade mais justa e igualitária, visando o pleno desenvolvimento, da pessoa preparando para o exercício da cidadania e a inserção e qualificação ao mercado de trabalho. Nesta perspectiva destaca-se a Lei nº 9.394/96

A LDB de 1996 define os níveis e modalidades que compõem a educação no Brasil e a sua forma de organização. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDB de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais. Entretanto vale ressaltar aqui que a Constituição de 1988 ela preconiza em seu artigo 206, inciso I, a igualdade de condições, de acesso e permanência na escola, ou seja, não cabe mais a segregação dos alunos com deficiência em classes especiais ou a negação de acessos dessas pessoas às escolas. A Constituição legislou e o que se esperava do Estado era a efetivação desse direito por meio das políticas públicas, o que ocorreu anos mais tarde, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996, p. 06)

Diante do apresentado pelas autours Silva e Mendes (2022) ressalta-se a importancia de nos atentarmos para nossos alunos, com um olhar de equidade, para isso precisamos buscar formações continuada, para que o acesso e permanencia dos alunos nas escola sejam garantidos, e que sejam de qualidade, dentro das escolas muitas vezes são os professores que tem que lutar para que a lei seja cumprida, pois as familias desconhecem seus direitos.

Pensando nestes direitos que nasceu a Convenção Internacional sobre os Ddireitos da pessoas com deficiência (2006), esta convenção que teve como cidade sede Nova York, na sede da ONU no ano de 2005 e 2006, está convenção foi de suma importancia pois apartir desta que hoje temos as politicas de educação especial no Brasil, o “propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (ONU, 2006, p. 02).

A partir desta convenção foi criada a Politica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que nos tras que

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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 alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

A partir do disposto no recorte da Politica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), vejo a importancia da formação continuada para todos os professores, que muitas vezes não sabem ou não entendem seu papel diante de sua turma e de seus alunos, assim trasferindo a resposabilidade do ato de sondar, observar e planejar para o outro, e o aluno neste meio fica prejudicado assim não tendo um aprendizado significativo e de qualidade.

E o professor como fica ao meio de falta de oferta de formação continuada disponibilizada pelas escolas, este muitas vezes se sente sozinho e esquecido pois geralmente se é ofertado formação em outras areas pedagogicas, mas especifica para o professor que atua com o publico alvo da educação especial são poucas as oportunidades, muito é cobrado e se espera que o professor de

“seu jeito” com os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas não é dado condições e suporte para que este consiga atingir seus objetivos e objetivos esperado pela comunidade escolar para estes alunos.

A partir do momento que as formações aconteçam com qualidade e maior frequência, com certeza teremos alunos mais desenvolvidos e professores mais realizados em nossas escolas, pois assim cada um terá conhecimento para resolver as situações problemas que acotecem diariamente nas salas de aula e saber seu papel perante sua turma, seus alunos e seus colegas de profissão.

Assim, as discussões aqui apresentadas pretendem trazer reflexões à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, que articulam a formação continuada de professores para atuarem junto aos alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino.

Frente a este contexto emergiu a seguinte questão da pesquisa: O que as pesquisas revelam sobre Formação continuada para professores da educação especial para atuar com alunos com TEA? Para tanto este capítulo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil no período de 2008 a 2024.

Este estudo será dividido em três seções principais. Na primeira seção, apresentam-se a metodologia utilizada na busca pelas fontes e os dados referentes ao número de pesquisas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na segunda seção, serão abordados os resultados e discussões das Pesquisas encontradas e examinadas e na terceira as considerações finais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizada como fonte de coleta de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram realizadas buscas de teses e dissertações, utilizando os seguintes descritores: Formação continuada; Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial. De abordagem qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008), é uma técnica utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado e implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, atento ao objeto de estudo.

RESULTADOS

Na pesquisa realizada foram encontradas 32 pesquisas entre teses e dissertações com os descritores: Formação continuada; Transtorno do Espectro

Autista; Educação Especial, sendo que 05 foram elegíveis para estudos, pois vinham de encontro com o campo de interesse, e 27 não foram elegíveis pois não versavam e traziam outras temáticas como: Direitos Humanos; Construção de materiais; Arquitetura pedagógica; Educação inclusiva; Atuação do professor; Estudo da narrativa; Estratégias pedagógicas; Tecnologia digital; Três com a temática Educação física se repetiram; Geografia; Três com a temática comunicação alternativa se repetiram; TEA / AHSD; Sinais de TEA; Relatos pedagógicos; Interação social; Duas com a temática PECs e PEI se repetiram; Percepções; Música; Duas com a temática Intervenção precoce se repetiram; Duas com a temática matemática.

Para a definição do período de busca, defini, como parâmetro (2008-2024), tendo em vista o recorte de 10 anos após a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a realização desta pesquisa. As pesquisas selecionadas sobre a temática Formação continuidade para professores da Educação Especial TEA, serão apresentadas no quadro 01.

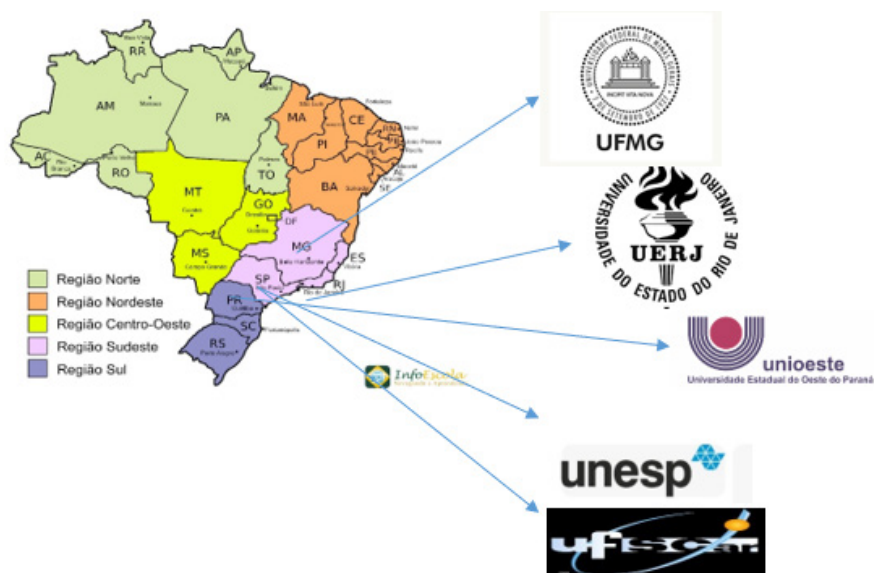
Quadro 1 – Distribuição no tempo das Dissertações e Teses que versão sobre Formação continuidade para professores da Educação Especial TEA.

Ano	Dissertações	Teses	Total
2017	01		01
2022	03	01	04
TOTAL			05

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>)

Das cinco pesquisas, duas foram realizadas em São Paulo (SP); uma no Rio de Janeiro (RJ), uma Belo Horizonte (BH) e uma no Paraná (PR).

Imagem 1: Localização das Universidades com pesquisas sobre Formação Continuada de Professores da Educação Especial TEA



Fonte: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2008/07/mapa-regioes-e-estados-brasileiros.jpg>

Ao observar o mapa com a localização das Universidades onde foram realizadas as pesquisas sobre a temática Formação Continuada para professores da Educação Especial TEA. Cabe destacar que tais pesquisas foram desenvolvidas nos seguintes programas de Pós-Graduação: No quadro 2 apresentam-se os programas e suas linhas de pesquisa.

Quadro 2 – Produção Acadêmica nos Programas de Pós-Graduação/Linha de Pesquisa

Programa de Pós-Graduação: Área do Conhecimento	Linhas de Pesquisa	Nº de Trabalhos
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade Cultura e Fronteiras	Linguagem, Cultura e Identidade	01
Educação Especial Ensino na Educação Brasileira	Educação Especial	02
Educação	Educação	01
Educação Infantil	Educação e Docência/MP	01
Total		05

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa.

Observou-se que, as pesquisas, possuem maior campo nos programa da Pós-Graduação em Educação Especial, duas pesquisas sendo uma de Educação Especial e uma Ensino na Educação Brasileira; uma em sociedade cultura e fronteiras; uma em Educação; e uma em Educação Infantil. Após a constatação do número de pesquisas, no quadro 3 será apresentado as pesquisas situando-as em relação à instituição de origem, autor, ano e área do conhecimento.

Quadro 3 – Pesquisas Encontradas sobre formação continuada para professor de Educação Especial TEA por: instituição, autor, ano e área do conhecimento.

	Teses e Dissertações por Autor	Titulação/ Instituição	Área do Conhecimento/Ano
1	FERREIRA, Roberta Flavia Alves INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANS- TORNADO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O desafio da formação de professoras	Mestre	Educação Ano 2017
2	SILVA, Thatyana Machado DESENHO UNIVERSAL NA APREN- DIZAGEM E AUTOSCOPIA: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA	Doutor	Educação Ano2022
3	SORIANO, Fernanda Dias Ferraz AUTOEFICÁCIA E A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFAN- TIL SOBRE SUA FORMAÇÃO E ATUA- ÇÃO COM CRIANÇAS COM TRANS- TORNADO DO ESPECTRO AUTISTA	Mestre	Educação Especial Ano2022
4	ROSANGELA TELES CARMINATI SOARES A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANS- TORNADO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS PÚBLI- CAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Mestre	Sociedade, Cultura e Fronteiras Ano 2022
5	DANIELE RITA CRUZ FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DOS MITOS E CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA CRIANÇA COM AUTISMO	Mestre	Ano 2022

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa

As pesquisas analisadas nesse estudo trazem para discussões questões relacionadas sobre: Inclusão de crianças do Transtorno do Espectro Autista na educação infantil; desenho universal de aprendizagem e autoscopia; formação continuada para professores e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista; Inclusão de alunos com Transtorno Espectro Autista na educação infantil; Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com Autismo. Os objetivos, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e principais resultados alcançados pelas pesquisas desenvolvidas serão apresentados, na sequência.

PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TEA

Em consulta realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no ano de 2024, constatou-se 05 pesquisas Formação continuidade para professores da Educação Especial TEA. Mediante a importância de pesquisas que analisem destacamos os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde evidenciam que das 1.771.430 matrículas na educação especial computadas no Censo Escolar 2023, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% (1.114.230) das matrículas. Em seguida está educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que contabilizou 12,6% (223.258) dos estudantes. Os números foram divulgados no dia 22 de fevereiro, pelo ministério da Educação (Brasil, 2023).

Frente a esse contexto, o que as pesquisas apontam sobre Formação continuidade para professores da Educação Especial TEA? Tendo como ponto de partida o questionamento acima, traz-se para a discussão as pesquisas desenvolvidas que discorrem sobre: Formação continuidade para professores da Educação Especial TEA.

Ferreira (2017) teve, como objetivo, analisar qual o tipo de formação que professoras que atuam em uma, Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional e como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para alcançar seus objetivos ela utilizou de uma metodologia como metodologia de pesquisa, elegeu-se uma abordagem qualitativa, empregando-se estudo de caso, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental, na busca de conceitos e documentos legais e normativos em âmbito internacional, nacional e local essenciais para a construção teórica.

Como técnica de pesquisa, utilizou-se o questionário, a entrevista e a entrevista coletiva. Entre as análises realizadas, destacou-se o reconhecimento de que cabe à professora da Educação Infantil, promover e/ou facilitar a interação da criança com autismo com seus pares. Ao final de seus estudos a autora concluiu que, para que a inclusão realmente ocorra, não basta meramente assegurar as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Sem a adequação curricular, planejamento educacional individualizado, recursos pedagógicos específicos e, principalmente, formação contínua de professoras, a inclusão não se efetiva.

Cruz (2022) teve como objetivo para sua dissertação elaborar e implementar um programa online de formação sobre as concepções acerca do ensino da criança com TEA na Educação Infantil e verificar o impacto nos discursos dos participantes durante o processo formativo. Para alcançar seu objetivo a autora traçou como metodologia, pesquisa de intervenção de cunho explicativo, a coleta de dados ocorreu em três etapas, participaram da formação 25 professoras da Educação Infantil e uma agente escolar de duas unidades escolares de Educação Infantil, as participantes tinham entre 32 e 63 anos, que atuam na área de dois anos á vinte e três anos. Esta pesquisa aponta que o caminho para a compreensão e inclusão escolar da criança do TEA, aquela em que o sistema de ensino regular está apto a todos e com oportunidades educacionais adequadas para a diversidade de estilos de aprendizado, pode ir além de uma formação docente inicial com maior ênfase no assunto, mas também com uma formação continuada através da reflexão de casos de ensino e da prática docente e de uma relação de qualidade com a família da criança com TEA.

Soares (2022) tem como objetivo analisar, qual a visão dos professores, e suas percepções sobre os profissionais que atuam na Educação Infantil no que se refere à sua formação inicial e continuada para a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa foi de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, por meio de análise de conteúdo, participaram do estudo vinte professores, utilizou-se a técnica de entrevista individual, semiestruturada, conclui-se que a formação de professores é essencial para as práticas pedagógicas inclusivas, pois a criança aprende e se desenvolve a partir da qualidade das mediações que recebe, embora outros fatores precisem ser levados em consideração, como a preparação do ambiente escolar, suporte e recursos necessários para os professores e alunos, entre outros. Todavia, para isso, é necessário o investimento do setor público com políticas públicas voltadas para a educação para todos.

Silva (2022) Teve como objetivo analisar os efeitos do processo de autoscopia e do planejamento de atividades baseadas nas diretrizes do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) na prática pedagógica de profissionais da educação. Foram realizadas sessões de gravação da prática pedagógica de profissionais da educação para que, posteriormente, eles pudessem observar o material coletado e efetuassem uma avaliação reflexiva a respeito de suas atuações. Em relação à autoscopia, foram realizados encontros teóricos para estudo acerca da estrutura do DUA. A organização da pesquisa se deu com base no emprego de um delineamento quase experimental intrassubjetivos, com quatro sessões de linha de base e cinco sessões de intervenção, o estudo ocorreu em uma escola da rede pública municipal da cidade de Rio das Ostras (RJ) e teve como participantes uma professora regente da sala de ensino comum, uma professora da sala de recursos multifuncionais (SRM), uma auxiliar educacional e dois alunos com TEA ao final da pesquisa, foi possível observar que a autoscopia, efetuada sob a ótica da estrutura do DUA, provocou mudanças na prática pedagógica das profissionais, devido às reflexões realizadas que afloraram com base em suas práticas cotidianas.

Soriano (2022) nos traz que o objetivo geral deste estudo foi identificar a Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com TEA. A coleta de dados foi realizada virtualmente, participaram deste estudo 128 professores de Educação Infantil. Os instrumentos utilizados foram: questionário, análise dos dados realizou-se a tabulação em uma planilha do Microsoft Excel. Conclui-se que existe a necessidade de políticas públicas direcionadas para melhorias na estrutura física e humana das escolas, e investimentos na formação de professores da Educação Infantil, a fim de que estes enfrentemos desafios em relação à inclusão de crianças com TEA e garantam o acesso destas ao currículo, assim como previsto nas DCNEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas abordadas nesse estudo trouxeram discussões sobre a formação continuada para professores da educação especial TEA.

As teses e dissertações encontradas sobre a interface dos temas citados acima, permitiram compreender a importância da formação continuada para os professores que atuam diretamente com o público da educação especial, visando qualidade nas aulas e no aprendizado dos estudantes com deficiência ou transtornos assim diminuindo a evasão escolar e garantindo a inclusão social.

Entre os instrumentos metodológicos encontrados, destaco os seguintes: coleta de dados que foi realizada virtualmente, assim realizando um levantamento bibliográfico e documental, na busca de conceitos e documentos legais e normativos em âmbito internacional, nacional e local essenciais para a construção teórica; Técnica de pesquisa, onde utilizou-se o questionário, a entrevista e a entrevista coletiva, pesquisa de intervenção de cunho explicativo e coleta de dados; Pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, por meio de análise de conteúdo, utilizou-se a técnica de entrevista individual, semiestruturada; Foram realizadas sessões de gravação da prática pedagógica de profissionais da educação para que, posteriormente, eles pudessem observar o material coletado e efetuassem uma avaliação reflexiva a respeito de suas atuações. Em relação à autoscopia, foram realizados encontros teóricos para estudo acerca da estrutura do DUA, A coleta de dados foi realizada virtualmente, participaram deste estudo 128 professores de Educação Infantil. Os instrumentos utilizados foram: questionário, análise dos dados realizou-se a tabulação em uma planilha do Microsoft Excel.

Sendo assim, torna-se relevante destacar a importância deste olhar para o aluno, mas também para os professores que atuam na educação especial, que por vezes são marginalizados, esquecidos e tratados como cuidadores, estes gritam por socorro em busca de conhecimento, e as escolas deixam passar despercebido, os professores em sua grande maioria pedagogos, que em sua formação inicial não teve base para atuar com o público da educação especial, e hoje se depara com desafios diários e por vezes se questionando de como fazer para que seu aluno aprenda. É por muito ouvir estes desabafos que resolvi pesquisar sobre o assunto, e me deparei com poucas pesquisas nesta área, penso que nos importamos com os resultados obtidos pelos alunos, por seus fracassos, então surgem novas ideias para o que os alunos consigam aprender, como materiais inovadores, outros atendimentos, salas diferenciadas para que a qualidade do ensino seja cada vez mais satisfatórias, e por vezes as maiores dificuldades estão na falta de formação continuada para ampliar o conhecimento dos professores, de como planejar, o que planejar e como aplicar o que foi planejado, para que o aluno elabore os conceitos do que foi lhe ensinado e internalize de maneira global e satisfatória assim levando os alunos ao sucesso escolar e o professor ao sucesso profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9394/1996.** Brasília, 1996. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3108/1/TCC_UYARA%20RIBEIRO.pdf. Acesso em: 09 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | **Inep**. Censo Escolar 2023. Disponível em : <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Das%201.771.430%20ma>. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-MEC**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 9/05/2024.

CRUZ R. Daniele. **Formação de Professores da Educação Infantil Acerca dos Mitos e Concepções sobre o Ensino da Criança com Autismo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlo (UFSCAR). São Paulo.

FERREIRA, Roberta Flavia Alves. **Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte.

ONU. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: https://www.mpgp.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf . Acesso em: 9 maio 2024.

SILVA, Thatyana Machado. **Desenho Universal na Aprendizagem e Autoscopia**.2022. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)Rio de Janeiro.

SILVA, Uyara Ribeiro da; MENDES, Mariana Lucas. **LDB e Educação Especial: Conquistas de 1996 a 2021**. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3108/1/TCC_UYARA%20RIBEIRO.pdf. Acesso em: 9 maio 2024.

SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. **Autoeficácia e a Percepção de Professores de Educação Infantil sobre sua Formação e Atuação com Crianças com Transtorno do Espectro Autista**.2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista (UNESP) São Paulo.

SOARES C. T. Rosângela. **A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de Professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura) Universidade Federal do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Paraná.

AS ABORDAGENS INVESTIGATIVAS DO CAMPO DA DIDÁTICA: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO OU LUGAR DE PESQUISA?

Giovanna Martin-Franchi¹

INTRODUÇÃO

A Didática, segundo Libâneo (2008) e Longarezi e Puentes (2015; 2017), é reconhecida como o principal campo de estudo da Pedagogia, que sedetém dos princípios, condições e métodos do ensino. Este Campo dialoga com os elementos do processo didático, como objetivos, estratégias pedagógicas e questões mais amplas, incluindo a interação educacional e o contexto institucional. No âmbito desse diálogo, a sala de aula emerge como um tema relevante na pesquisa no Campo da Didática, preenchendo uma lacuna significativa na investigação educacional. Associar diretamente “sala de aula” e “aula” como sinônimos é comum, porém neste estudo optamos por diferenciá-los, reconhecendo suas especificidades dentro do ambiente escolar e suas distintas relevâncias.

Segundo Libâneo (2008), a aula versa sobre a maneira didática básica em que o processo de ensino é organizado pelo professor. Ela se caracteriza como a situação didática na qual são estabelecidos objetivos, conhecimentos, problemas e desafios, com objetivos instrucionais e formativos. A sala de aula é concebida neste estudo como um espaço institucional onde a aula se desenvolve, configurando-se como um ambiente definido, específico e com características próprias, como por exemplo, o ambiente físico com a disposição da mesa do professor em determinado local e que apresenta o número de carteiras definido.

Para um estudo detalhado sobre a sala de aula no Campo da Didática, diversos autores fornecem conceituais essenciais. Segundo Libâneo (2008), a sala de aula é evidenciada como um “meio educativo” relevante que enfatiza a centralidade do processo de ensino-aprendizagem. Marin (2005) e Oliveira (1995) concordam que é nesse ambiente específico que se realiza a aula, fundamental para a prática educativa. Sacristán (2000) acrescenta que a sala de aula não é apenas um espaço físico, mas um cenário onde se desdobram

¹ Doutora em Educação (UFSC). Professora (FURB). CV: <https://lattes.cnpq.br/2761670363672275>

currículos formais e ocultos, permeados por dinâmicas didáticas complexas. Longarezi e Puentes (2015; 2017) categorizam as abordagens sobre a sala de aula de acordo com os Campos e Dimensões da Didática, mostrando sua relação com questões curriculares.

No contexto da formação de professores, o debate sobre “espaço” versus “lugar” na sala de aula, conforme Cunha (2008; 2010) e Martin-Franchi (2017), revela que o significado atribuído a esse ambiente pode transformá-lo em um espaço ou lugar de pesquisa. Isso implica uma análise cuidadosa sobre como as produções científicas abordam a sala de aula: como um ambiente físico observável ou como um contexto carregado de significados pedagógicos e sociais. Este estudo analisou-se os resumos de artigos científicos do Campo da Didática, publicados entre 2008 e 2018, que fazem parte de um banco de dados de pesquisa sobre o Campo da Didática. Estas publicações contribuem para a compreensão, sobre a perspectiva em que a sala de aula é considerada, categorizando as perspectivas e delineando suas implicações nos estudos educacionais.

METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa qualitativa em questão configura-se como um estudo bibliográfico de tipo “estado do conhecimento”, tendo como foco central os resumos de artigos científicos. O conceito de “estado do conhecimento” é definido por Romanowski e Ens (2006, p. 38) como “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”. A metodologia utilizada baseou-se nas orientações de Romanowski e Ens (2006) e Romanowski (2002) para condução desse tipo de pesquisa.

Severino (2007) foi fundamental para entender a estrutura, objetivo e relevância de um resumo em trabalhos científicos. Segundo Severino, um resumo deve conter elementos essenciais como o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/resultados alcançados (SEVERINO, 2007, p. 209).

Nesta pesquisa, os resumos dos artigos foram analisados considerando-se as noções de gênero do discurso de Bakhtin (1997) e de suporte material de Chartier (1990; 1996). A leitura dos resumos foi feita de forma individualizada, atentando para os elementos que os constituem: conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional (FERREIRA, 2002). Elementos como título,

palavras-chave e a própria redação do resumo também foram considerados. A análise documental seguiu as diretrizes de Bogdan e Bicklen (1997) e Cellard (2008), complementada pela análise de conteúdo de Bardin (2011).

Os dados coletados foram categorizados de acordo com as perspectivas teóricas do ensino, sua multirreferencialidade (ARDOINO, 1992; 1998) e multidimensionalidade (PIMENTA; FRANCO, 2018), além dos eixos² temáticos baseados nos Campos da Didática propostos por Longarezi e Puentes (2015; 2017). Esses autores direcionaram a compreensão das produções científicas na Didática sobre a temática “sala de aula”.

O estudo utilizou a análise temática de Bardin (2011). Franco (2008, p. 36) afirma que o tema é “uma asserção sobre determinado assunto, podendo ser uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo”. O tema incorpora aspectos pessoais, ideológicos, afetivos e emocionais atribuídos pelo respondente sobre o significado de uma palavra ou conceito.

Os dados analisados foram um recorte da análise de Martin-Franchi (2022) obtidos dos estudos coletados com o descritor “Didática”. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: a primeira utilizando o descritor “Didática” e a segunda consulta pelo termo “sala de aula”. O levantamento dos resumos foi feito na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Os dados foram categorizados segundo Longarezi e Puentes (2015; 2017), que definem a Didática por meio dos Campos Disciplinar, Investigativo e Profissional, e pelas Dimensões dos Fundamentos, Condições Internas, Condições Externas e Modos. As categorias de análise, denominadas eixos neste estudo, foram: Eixo Disciplinar, Eixo Investigativo e Eixo Profissional.

O Eixo Disciplinar abrange trabalhos sobre o desenvolvimento das disciplinas no âmbito curricular e acadêmico. O Eixo Investigativo inclui estudos sobre o ensino e a aprendizagem, a relação entre esses processos e a prática docente. O Eixo Profissional foca na formação e profissionalização docente.

A análise dos dados identificou 420 artigos científicos com o descritor “Didática”, dos quais 66 continham o termo “sala de aula” no título, resumo ou palavras-chave. Os temas abordados nesses resumos foram categorizados nos eixos Disciplinar, Investigativo e Profissional.

A maior parte dos resumos (63,6%) foi categorizada no Eixo Investigativo, que foi subdividido em categorias como Ensino, Metodologias, Sala de aula e Conhecimento específico. A categoria Ensino incluiu 37,9% das

²Os autores denominam Campos e Dimensões da Didática.

produções, com temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e ensino em áreas específicas do saber, como Física e Matemática. Na categoria Conhecimento específico, 16,7% das produções abordaram temas como Alfabetização Científica em Sala de Aula e Educação Ambiental. Metodologias e Sala de aula foram menos representadas, com 4,5% cada.

No Eixo Profissional, 34,8% dos resumos foram classificados, com categorias como Formação de Professores, Prática Docente, Conhecimento e Saberes Docentes e Professores Formadores. A categoria Formação de Professores incluiu 21,2% dos resumos, com temas como Formação Continuada e Formação Inicial de Professores. Conhecimento e Saberes Docentes e Prática Docente foram menos representadas, com 6% e 4,5%, respectivamente.

O Eixo Disciplinar teve apenas uma produção científica (1,5%) sobre Disciplina de Didática. Isso indica que há um número reduzido de pesquisas que exploram a temática da sala de aula no contexto das disciplinas curriculares no Ensino Superior.

A análise dos dados indicou que 93% dos resumos apresentaram o termo “sala de aula”, em que 73% foi categorizado como espaço de pesquisa e 19% como lugar de pesquisa. A sala de aula como espaço de pesquisa refere-se ao ambiente físico onde a pesquisa foi realizada, enquanto a sala de aula como lugar de pesquisa considera o contexto e a dinâmica desse ambiente.

Análise dos resumos revelou uma predominância de estudos no Eixo Investigativo, focados em aspectos fundamentais do ensino e conhecimento específico. O Eixo Profissional destacou-se na formação de professores e prática docente. O Eixo Disciplinar foi pouco representado. A sala de aula foi predominantemente vista como espaço de pesquisa, com menor ênfase como lugar de pesquisa. Esses achados indicam a necessidade de mais estudos que considerem a sala de aula não apenas como um espaço físico, mas como um lugar dinâmico e contextual de pesquisa educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizou uma análise da presença da temática “sala de aula” nas produções sobre Didática. A investigação dos resumos que mencionaram o termo revelou a necessidade de debater a compreensão deste conceito. A sala de aula foi identificada tanto como espaço de pesquisa, onde ocorrem estudos educacionais, quanto como lugar de pesquisa, sendo o foco da investigação educacional em si. Partimos do pressuposto a partir da análise do *corpus* de pesquisa que a definição de sala de aula como espaço ou lugar de

pesquisa é definida pelo pesquisador. Dos 420 resumos analisados, apenas 66 (15,7%) mencionaram explicitamente o termo “sala de aula”, demonstrando uma presença limitada dessa temática no campo da Didática. É possível que outros estudos abordem a sala de aula de maneira indireta, sem utilizar o termo específico, o que requer uma identificação clara do objeto de pesquisa na escrita acadêmica. Além disso, há uma carência de estudos sobre as condições externas das práticas didáticas, como influências sociais, familiares, políticas educacionais e organização escolar. A concentração das pesquisas nos Eixos Investigativo e Profissional indica uma lacuna no Eixo Disciplinar da Didática.

Portanto, o estudo evidenciou que é relevante ampliar e aprofundar os estudos sobre a sala de aula, explorando-a tanto como espaço quanto como lugar de pesquisa, para enriquecer o Campo da Didática e suas contribuições para a formação docente e práticas pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J.; BARBIER, R.; GIUST-DEPRAIRIES, F. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. G. (Coords.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 50-72.
- ARDOINO, J. L'approche multireferentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. In: DEBARBIEUX, E.; JEANNEL, A.; CLANCÉ, P. *25 ans des Sciences de l'éducation*. Bourdeaux 1967-1992. Paris: Institut National de La Recherche Pédagogique [INRP], 1992. p. 103-30.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1997.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 295-315.
- CHARTIER, R. *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- CHARTIER, R. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações* (Coleção Memória e Sociedade). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 13-28.
- CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin, Brasília: CAPES: CNPq, 2010.
- CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, set./dez. 2008.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-72, ago. 2002.

- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 28. reimp. São Paulo: Cortez, 2008.
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: EDUFU, 2017. [E-book].
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. O estado da arte sobre didática no Brasil. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 175-98, jan./jun. 2015.
- MARIN, A. J. Aspectos inerentes ao trabalho docente relacionados à formação do professor, à escola, ao currículo, à sala de aula e ao processo de Pesquisa. In: MARIN, A. J. (Coord.). *Didática e trabalho docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 114-9.
- MARTIN-FRANCHI, G. O. O. *O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades*. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A sala de aula como objeto de análise na área da didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995. p. 35-62.
- PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-53, 2018.
- ROMANOWSKI, J. P. *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi: 10.11606/T.48.2002.tde-22102014-134348
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed. 2000.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Nota: este capítulo foi desenvolvido com base no artigo científico publicado no Periódico Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 27, n. 59, p. 17-37, jan./abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/sserie-estudos.v27i59.1615>

A CALCULADORA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALTERNATIVAS PARA O LETRAMENTO MATEMÁTICO

Amanda Corrêa da Costa¹
Helen Silveira Jardim de Oliveira²
Sheyla Santos de Sousa³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um recorte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, instituição que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo um Centro de Referência Nacional em Educação Básica (CPII, 2020), localizada no Rio de Janeiro.

A pesquisa, que integra o projeto “Educação Matemática, Tecnologias e Letramento” — linha “Linguagens e Letramentos no Ensino Básico” —, tem por objetivo investigar possibilidades de letramento matemático em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tendo a calculadora como recurso pedagógico.

Com base em reflexões feitas a partir de práticas pedagógicas em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi possível observar a pouca utilização da calculadora nas aulas de Matemática. A partir de nossa angústia com essa realidade, surgiu o problema de pesquisa: “Como favorecer o letramento matemático em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental por meio de atividades pedagógicas que utilizem a calculadora?”. Acreditamos na importância de refletir sobre o uso da calculadora nas escolas e analisar suas implicações em prol do letramento matemático.

Por se tratar de um mestrado profissional, a dissertação, que abrange todo o embasamento teórico, é acompanhada de um produto educacional destinado ao público da pesquisa. Neste caso, o produto desenvolvido é o caderno de

¹ Mestranda em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII). Professora (CPII).
CV: <https://lattes.cnpq.br/1182069014430968>

² Pós-doutorado em Educação (UFRJ). Professora (CPII). CV: <http://lattes.cnpq.br/1607442430527728>

³ Mestranda em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII). Professora (SME / Rio de Janeiro).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0479971462051984>

atividades intitulado “Calculmágica: desvendando a magia da Matemática através da calculadora em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”, com sugestões de atividades que articulam o uso da calculadora como ferramenta pedagógica às práticas de letramento matemático.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo apresentar parte de uma sequência pedagógica contida no produto educacional, com atividades que exploram os conteúdos de frações e números decimais utilizando a calculadora como recurso didático em práticas de letramento matemático.

Fomentando a discussão sobre o consumo de chocolate, a sequência de atividades foi desenvolvida considerando como Tema Contemporâneo Transversal a “Educação Alimentar e Nutricional”, contemplado pela Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2018). A escolha da temática utilizada foi pensando em tornar o assunto abordado mais próximo dos estudantes, de modo a promover uma aprendizagem mais atraente. Além disso, ao trazer o consumo de chocolate para o debate, incentivamos a construção da cidadania em relação à responsabilidade do sujeito quanto a sua saúde e como isso poder impactar a sociedade como um todo e o meio-ambiente.

Partindo do pressuposto de que os estudantes apreciam a manipulação de dispositivos eletrônicos, a calculadora se destaca como um acessível recurso pedagógico em prol do letramento matemático. Sua utilização pode servir como instrumento de descobertas e construção de novos conceitos no processo de ensino-aprendizagem de Matemática, permitindo analisar determinadas situações que, sem o uso dessa ferramenta, seriam mais difíceis de serem examinadas. Considera-se, também, que o próprio manuseio da calculadora pelos estudantes atua como elemento motivador nas práticas em sala de aula.

Tão presentes na geração atual, as ferramentas tecnológicas utilizadas em atividades pedagógicas oportunizam, também, que os estudantes interajam com o meio em que vivem, reconhecendo a importância dos conhecimentos matemáticos para a compreensão e a atuação no mundo. Possibilitando a apropriação de novas informações de maneira autônoma e crítica, o que contribui para o exercício da cidadania, acreditamos que a calculadora se destaca como recurso pedagógico que viabiliza as práticas de letramento matemático em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

ALGUMAS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

O ensino de Matemática no Brasil tem passado por muitas mudanças e adaptações ao longo do tempo, que buscam, em alguma medida, aprimorar as

práticas educativas nas escolas, de forma a acompanhar os avanços tecnológicos e as mudanças da sociedade. Assim sendo, entender como cada geração aprende é fundamental para oferecer uma educação atraente e de qualidade (Dante, 2021; Nacarato, 2019).

As expressivas dificuldades que os estudantes comumente apresentam para aprender Matemática nos levam à reflexão crítica sobre o papel do professor como mediador em práticas que envolvem o letramento matemático.

[...] definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (Brasil, 2018, p. 266).

Segundo Dante (2021), refletir sobre os verbos apresentados nas definições de letramento matemático, trazidas pela BNCC, auxilia os professores a desenvolverem compreensões mais precisas no que se refere às práticas que envolvem o letramento matemático. Isso não permite apenas “[...] identificá-los em nossas ações, como torná-los presentes em nossos planejamentos e ações de forma sistemática, permanente e consistente” (Dante, 2021, p. 35).

Nesse sentido, os recursos tecnológicos podem servir como ferramentas didáticas que favorecem o letramento matemático, aumentando o engajamento dos estudantes e estimulando o desenvolvimento de habilidades digitais fundamentais nos dias de hoje. Um desses recursos, disponível para crianças em idade escolar e com diversas possibilidades de aplicação, é a calculadora.

Contribuindo para criar um ambiente propício à reflexão de situações matemáticas que poderiam ser monótonas, a calculadora é um instrumento relativamente fácil de ser adquirido e, muitas vezes, está disponível nas escolas. Além disso, outras estratégias para seu manuseio em sala de aula podem ser adaptadas, como a utilização das calculadoras nos *smartphones* dos estudantes, mediante combinados pré-estabelecidos e com a aprovação dos gestores escolares. Também é possível utilizar calculadores de computadores em laboratórios de informática de escolas. Ressalta-se, porém, a importância da supervisão do professor, mediando a aprendizagem.

Para além de simplesmente auxiliar na realização e verificação de cálculos, a calculadora pode ser utilizada como uma ferramenta para descobertas, investigação, construção de conceitos e incentivo no processo de ensino e aprendizagem de Matemática (Selva; Borba, 2010). Principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que os estudantes estão aprendendo

a base dos conhecimentos matemáticos, é importante investir em recursos que contribuam para a construção de um conhecimento sólido, desenvolvendo habilidades como o raciocínio crítico, o pensamento lógico e a criatividade.

Corroborando com as ideias de Dante (2021) sobre a importância da investigação para a aprendizagem, a utilização da calculadora em atividades matemáticas contribui para que os estudantes possam explorar, analisar e construir conceitos matemáticos de maneira ativa. Atividades investigativas, que se distanciam da simples memorização e repetição de procedimentos, contribuem para tornar os estudantes mais autônomos (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2019).

É importante destacar, ainda, o aspecto motivacional e de autoestima dos estudantes ao compartilharem suas estratégias de cálculo, concordando ou refutando as explicações dos demais colegas. A prática envolvendo o uso da calculadora favorece interações, discussões e compartilhamentos sobre os conhecimentos matemáticos abordados, construindo um ambiente de aprendizagem colaborativa. Esse contexto auxilia os estudantes a se sentirem confiantes para expor suas opiniões, desenvolvendo, também, a habilidade de argumentação (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2019).

Embora muitos benefícios justifiquem o uso da calculadora em sala de aula, é comum a preocupação dos professores com a ideia de que os estudantes possam se tornar dependentes do instrumento para realizar operações matemáticas. É importante destacar que seu uso não deve substituir a aprendizagem dos algoritmos e o uso de lápis e papel. “Ao contrário, o papel e o lápis permitem ao aluno acompanhar os passos percorridos na resolução de um problema e amplia as possibilidades de estratégias que podem ir desde o desenho até o algoritmo” (Selva; Borba, 2010, p. 109).

As autoras destacam, ainda, as múltiplas possibilidades de utilização da calculadora em sala de aula e reforçam o papel central do estudante: “[...] a calculadora apenas opera o que foi digitado, mas quem resolve o que vai ser operado, quem define os passos a serem seguidos, a estratégia de resolução, é o utilizador” (Selva; Borba, 2020, p. 110). Assim, o estudante, como ser pensante e protagonista da aprendizagem, deve determinar a operação e identificar como manusear o equipamento.

Além das indagações sobre seu uso como recurso pedagógico em sala de aula, é relevante reconhecer, ainda hoje, a resistência social e o preconceito quanto ao uso da calculadora. Por vezes, acredita-se que quem utiliza tal ferramenta não domina os conteúdos matemáticos e não sabe realizar cálculos, desconsiderando que a utilização da calculadora requer conhecimentos prévios que dependem do raciocínio de quem a manipula.

Selva e Borba (2010) acreditam na importância de envolver a comunidade escolar no trabalho desenvolvido em sala de aula, de maneira a promover uma conscientização sobre a relevância da prática envolvendo o uso da calculadora:

[...] é necessário que a escola também proporcione a discussão do uso desta ferramenta entre professores, alunos e pais. Desta forma, poderemos avançar no que se refere à compreensão sobre o uso da calculadora, possibilitando que a mesma seja vista como mais uma ferramenta que estimula a construção de conceitos matemáticos e não apenas como “substituta” dos algoritmos matemáticos (Selva; Borba, 2020, p. 68).

Não somente com a introdução da calculadora nas aulas de Matemática, mas diante de qualquer recurso didático, é crucial reconhecer o papel fundamental do professor como mediador do processo. A falta de conhecimento dos professores para a utilização da calculadora como ferramenta pedagógica ainda limita sua adoção nas aulas de Matemática. Cabe ao docente avaliar as múltiplas alternativas em sua atuação, considerando os recursos tecnológicos disponíveis na sociedade atual.

Já em 2010, Selva e Borba alertavam sobre a importância de possibilitar a formação docente para o uso adequado das tecnologias em sala de aula, fato relevante ainda nos dias de hoje. Percebemos, ainda, a necessidade de constante atualização da prática docente, tendo em vista os avanços tecnológicos. Recusar a utilização dos dispositivos eletrônicos, tão presentes na geração atual, é desconsiderar o avanço tecnológico, limitando uma maior abrangência em seus campos de exploração.

Observando os conteúdos matemáticos explorados no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental, com base na BNCC, é possível perceber a proximidade com que eles são trabalhados, organizando-se de maneira contínua. Conteúdos como frações e números decimais, por exemplo, são apresentados aos estudantes no 4º ano do Ensino Fundamental e aprofundados no ano posterior. Assim, é importante pensar os dois anos de escolaridade de maneira a garantir uma progressão coerente, tendo em vista que as habilidades desenvolvidas no 4º ano devem ser ampliadas no 5º ano.

Realizando uma breve análise no texto da BNCC (2018), tendo como foco a área de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podemos encontrar a menção sobre o uso da calculadora duas vezes no que diz respeito às habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes: no 4º ano, envolvendo as relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão (Brasil, 2018, p. 291); e no 5º ano, envolvendo o cálculo de porcentagens e representação fracionária (Brasil, 2018, p. 295).

Embora não seja o foco deste trabalho, é interessante observar que as menções sobre o uso da calculadora na área de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental são abordadas no 6º e 7º anos, considerando os mesmos objetos de conhecimento: no 6º ano, envolvendo cálculo com números naturais, racionais e frações, além de porcentagens (Brasil, 2018, p. 301); e no 7º ano, também enfocando o cálculo de porcentagens (Brasil, 2018, p. 307). Assim, acreditamos que a implementação da calculadora como recurso pedagógico nos Anos Iniciais tem relevância, também, para a continuidade do trabalho que será desenvolvido na etapa posterior.

De acordo com as orientações da BNCC (2018), é importante comparar as habilidades desenvolvidas nos anos anteriores, reconhecendo em que medida elas estão articuladas, considerando que “[...] as noções matemáticas são retomadas ano a ano, com ampliação e aprofundamento crescentes” (Brasil, 2018, p. 299). Assim, a utilização da calculadora no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental permite um primeiro contato de exploração da ferramenta, possibilitando a progressão e o aprofundamento das explorações nos anos posteriores.

Ressaltamos que a BNCC aborda que o uso da calculadora associado a outros recursos didáticos são fundamentais para que o estudante compreenda e utilize noções matemáticas, contudo, “[...] esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização” (Brasil, 2018, p. 276). Assim, é necessário o uso consciente da calculadora na prática docente. Para tal, os professores devem propor atividades que promovam uma reflexão crítica dos estudantes, de modo a consolidarem suas descobertas e aplicarem o conhecimento em diferentes contextos.

Acreditando na relevância de debater o uso da calculadora em sala de aula, buscamos contribuir com reflexões que auxiliem os professores a superarem suas inseguranças na implementação da ferramenta em sua prática docente, aproveitando suas potencialidades em favor do desenvolvimento dos estudantes. Especialmente no 4º e 5º anos de escolaridade, quando muitos conceitos fundamentais para uma base matemática sólida são abordados, é crucial proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda, considerando as práticas que envolvem o letramento matemático.

UMA POSSÍVEL APLICAÇÃO EXPLORANDO FRAÇÕES E NÚMEROS DECIMAIS

Constantemente, somos expostos a situações que envolvem frações e números decimais, mesmo que não percebamos de imediato. Seja através da

divisão de uma pizza ou um chocolate em partes iguais, ao medir os ingredientes usados em uma receita ou no troco recebido ao efetuar um pagamento, esses conceitos estão presentes em diferentes atividades do nosso cotidiano.

Quando trabalhamos com os conteúdos de frações e números decimais, podemos resgatar situações do dia a dia dos estudantes, fazendo com que a aprendizagem seja desenvolvida no contexto de sua realidade. Portanto, as atividades apresentadas nesta seção têm como objetivo ressaltar uma prática a partir das concepções teóricas apresentadas, contribuindo para que os estudantes compreendam a relevância social dos conteúdos matemáticos abordados.

Esta sequência de atividades foi desenvolvida abordando o Tema Contemporâneo Transversal contemplado pela BNCC (2018) “Educação Alimentar e Nutricional”. Embora o enfoque central seja o consumo do chocolate, alimento popularmente conhecido como não saudável, a proposta baseia-se em uma reflexão sobre seu consumo, fomentando discussões que versam sobre escolhas saudáveis. Além disso, são analisadas informações sobre o tipo de chocolate mais saudável, considerando os benefícios provenientes do consumo do cacau.

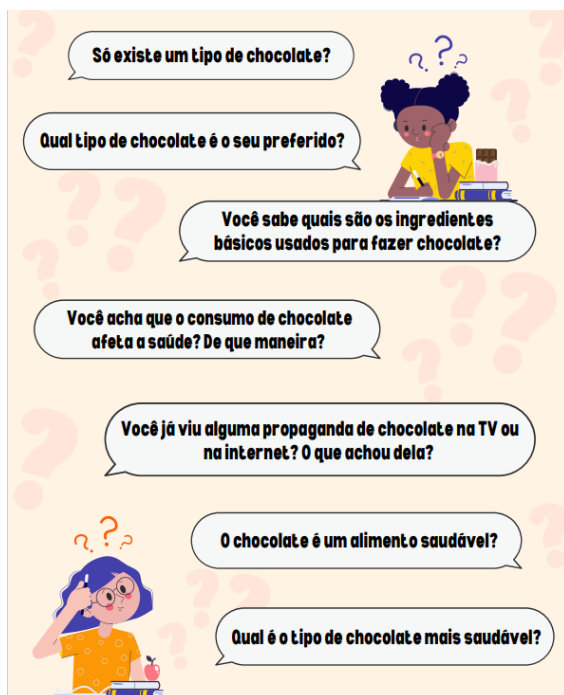
Destinada a estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental, a sequência apresentada considera seus conhecimentos prévios sobre frações unitárias, ou seja, frações que representam uma parte do inteiro, tendo o numerador igual a 1. As atividades aqui propostas utilizam a calculadora como recurso pedagógico, visando desenvolver as habilidades de “(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso” e “(EF05MA04) Identificar frações equivalentes”, segundo orientações da BNCC (2018). Cabe ressaltar, porém, a possível adaptação deste material para turmas de 4º ano, além de sua utilização como atividades de revisão para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Buscando favorecer o letramento matemático, as atividades propostas devem valorizar práticas de letramento, conforme Lucio e Nacarato (2018) apresentam: a preocupação com a ordem em que os conteúdos são desenvolvidos em sala, as interações sociais durante as aulas, os questionamentos levantados durante as mediações, a variedade de materiais e recursos tecnológicos disponibilizados aos estudantes como instrumentos para resolver as tarefas e o reconhecimento dos registros dos estudantes para identificar efetivamente o que eles aprenderam.

Como ponto de partida, na proposta da atividade 1, intitulada “Matemática em contexto”, propõe-se que o professor reproduza o vídeo com o clipe da canção “Eu só quero chocolate”, de Tim Maia, buscando despertar o interesse dos estudantes pela temática do chocolate. O professor poderá encorajar a turma a cantar e dançar a canção, enquanto solicita que observem a letra. Ao perceber que os estudantes já estão envolvidos na proposta, o professor propõe uma roda de conversa, buscando refletir sobre os diferentes tipos de chocolates.

É fundamental criar um ambiente onde a turma se sinta à vontade para compartilhar suas preferências e expor suas opiniões. O professor deve provocar a turma com questionamentos que promovam a discussão sobre o consumo de chocolate e alimentação saudável, de maneira a incentivar as interações e o diálogo em sala de aula. Este momento tem por finalidade convidar os estudantes a analisarem diferentes perspectivas, questionando informações e formando suas opiniões, além de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de argumentação.

Figura 1: Sugestões de perguntas



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Mediando as discussões, o professor deve conversar com a turma sobre a importância de fazer escolhas alimentares conscientes, optando por chocolates que contenham mais cacau do que outros ingredientes em sua composição. É importante, também, alertar os estudantes sobre como as propagandas incentivam o consumo excessivo de determinados alimentos através de imagens e vídeos atrativos. O chocolate, assim como muitos outros alimentos, traz benefícios e prejuízos à saúde: o segredo é o consumo moderado.

Para a atividade 2, intitulada “Manipulando barras de chocolate”, o professor precisará de algumas barras de chocolate com diferentes divisões. Caso prefira, o professor poderá solicitar previamente que os estudantes providenciem o chocolate necessário. Como a atividade proposta não prevê a comparação entre as barras de chocolate, não há necessidade de que todas tenham o mesmo tamanho.

Com a turma dividida em pequenos grupos, os estudantes deverão observar as divisões de cada barra de chocolate e registrar a fração que cada parte representa em relação ao inteiro. Ou seja, se o chocolate estiver dividido em 5 partes, a fração será $\frac{1}{5}$. É importante que o professor estimule a interação entre os componentes do grupo, incentivando-os a questionar e analisar as observações feitas. Ao final, em uma roda de conversa, os estudantes analisam as respostas dos demais grupos, comparando-as com suas impressões.

A partir da atividade 3, “Calculadora em ação”, começamos a utilizar a calculadora como ferramenta didática para descobertas. É importante que o professor explique previamente os estudantes quanto ao uso de cada tecla da calculadora, explorando seu funcionamento. Ressaltamos que o produto educacional em construção apresentará uma unidade destinada ao contexto histórico do surgimento da calculadora e fornecerá orientações sobre sua aplicabilidade.

O professor iniciará a atividade conversando com a turma que também é possível registrar a parte que cada pedaço representa da barra de chocolate através de um número decimal. Essa outra maneira envolve dividir o número que representa a parte do chocolate, o numerador, pelo número que representa o todo, o denominador. A divisão nos dará como resultado um número decimal que também representa a fração, mas de uma forma diferente. Assim, se a fração que representa cada pedaço da barra de chocolate for $\frac{1}{5}$, através da divisão de 1 por 5, encontraremos o número decimal 0,2.

Em um momento de exploração, o professor deverá solicitar aos estudantes que utilizem as calculadoras para determinar os números decimais que

correspondem às frações encontradas na atividade anterior. Neste momento, é importante retomar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o conteúdo de frações, recordando que o traço fracionário indica a operação da divisão.

Destaca-se o papel do professor de modo a contribuir para a transformação da sala de aula em um ambiente prazeroso de investigação, incentivando os estudantes a observarem os números decimais encontrados. As descobertas devem ser registradas e, ao término, os estudantes devem compartilhar suas percepções com os demais colegas.

Na atividade 4, “Analisando os resultados”, a sugestão é que o professor problematize os números decimais obtidos na atividade anterior, identificando que todos representam uma parte do inteiro, logo, são menores que 1 unidade. É importante que o professor reforce a relação entre os números decimais obtidos e as frações que os geraram, permitindo que os estudantes compreendam a relação entre eles. Assim, é possível explorar, também, a localização de frações na reta numérica, que não será foco desse capítulo, no momento. A calculadora e a reta numérica são recursos que facilitam a compreensão deste conteúdo que, por vezes, é tão abstrato aos estudantes.

Seguindo o mesmo raciocínio, a atividade 5, intitulada “Descobrimos frações equivalentes”, utiliza a calculadora para identificar frações que representam a mesma parte do inteiro. Esta atividade parte das discussões realizadas na turma sobre o tipo de chocolate mais saudável, considerando os benefícios provenientes do consumo do cacau. A partir da identificação, por meio dos estudantes, de qual tipo de chocolate contém mais cacau do que outros ingredientes em sua composição, o professor providenciará quatro barras desse tipo de chocolate, sendo elas de mesmo tamanho e com mesma divisão. Sugere-se o uso da barra de chocolate com 12 pedaços.

O professor iniciará a atividade escrevendo no quadro as frações $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{6}$ e $\frac{6}{12}$. Em seguida, pedirá que os estudantes, utilizando a calculadora, descubram qual delas representa a maior parte do inteiro. É importante que o professor dê espaço para que os estudantes pensem em uma estratégia para solucionar seu problema, contribuindo com indagações que os levem a pensar sobre o conceito que está sendo discutido.

Espera-se que os estudantes, associando às práticas desenvolvidas nas atividades anteriores, dividam o numerador pelo denominador de cada fração, encontrando o número decimal correspondente — 0,5 (cinco décimos). O professor deve estar atento ao processo de aprendizagem de cada estudante, auxiliando com indagações que propiciem a reelaboração de ideias, caso seja necessário.

Após concluírem que todas as frações representam a mesma parte do inteiro, ou seja, a metade, o professor incentivará os estudantes, organizados em grupos, a fazerem a divisão das barras de chocolate conforme registrado nas frações, de maneira a visualizarem que todas representam, de fato, a mesma parte do inteiro. Caso sinta necessidade, outros exemplos podem ser utilizados, como a identificação de frações que representam a quarta parte do inteiro.

Ao término da atividade, é importante propor uma discussão sobre as estratégias que foram usadas para identificar frações equivalentes com base nos chocolates disponíveis, a fim de avaliar os conhecimentos construídos sobre esse conteúdo até o momento. Como forma de reflexão sobre os conceitos abordados, de maneira a consolidar o conhecimento, sugere-se a elaboração de um registro coletivo sobre as descobertas.

Após a realização da última atividade, o professor pode incentivar cada grupo a fazer uma divisão possível da barra de chocolate entre seus integrantes para que possam participar de uma degustação. Cada grupo pode optar por uma forma diferente de distribuir as partes do chocolate, ficando uma fração maior para aqueles que gostarem e desejarem comer mais, uma menor para aqueles que desejarem comer menos ou mesmo nenhuma parte para os que preferirem não participar deste momento de degustação. O importante é que os estudantes se envolvam na organização e saibam identificar a fração que cada um recebeu.

Cabe ressaltar que o professor, antes de propor tal atividade, deve investigar previamente a viabilidade do consumo de chocolate pelos estudantes a quem a atividade será aplicada. Caso haja alguma condição de diabetes, intolerância à lactose ou qualquer outra que impeça o consumo de chocolate, é fundamental adaptar a atividade a outra temática ou utilizar apenas imagens representativas de barras de chocolate. Deve-se evitar qualquer desconforto ou constrangimento dos estudantes ao se sentirem excluídos por não poderem participar da mesma maneira que os demais.

Conforme mencionado anteriormente, as atividades elencadas são parte de uma sequência proposta no produto educacional em construção. Abordando a mesma temática, ou seja, o consumo do chocolate, as demais atividades da unidade exploram padrões em sequências decimais e o conceito de porcentagem, estabelecendo uma relação com números decimais e frações. Utilizando a calculadora como ferramenta educativa, as atividades objetivam o desenvolvimento de habilidades de observação, análise e previsão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste material, buscamos explorar as potencialidades do uso da calculadora em atividades de investigação e descoberta, valorizando o estudante

como manuseador da ferramenta e centro do processo. Além disso, procuramos entrelaçar discussões e reflexões sobre temas atuais com a construção de conceitos matemáticos, criando um ambiente de colaboração e investigação que valoriza e parte dos conhecimentos prévios dos estudantes. Nosso intuito é fomentar o uso da calculadora nas aulas de Matemática, fazendo com o que o professor conheça seus benefícios e limites na aprendizagem, considerando as práticas baseadas nos pressupostos do letramento matemático.

Com potencial para serem replicadas, as atividades propostas servirão como um material de referência para que outros professores façam adaptações que atendam às necessidades específicas do grupo ao qual serão aplicados. Tais registros poderão colaborar para o enriquecimento do fazer docente, trazendo novos olhares para a utilização de ferramentas tecnológicas em sala de aula, além de servir de inspiração e reflexão para outros professores que buscam adequar sua prática pedagógica em meio às constantes mudanças na sociedade.

Esperamos que este material contribua não apenas para a discussão sobre o uso da calculadora em sala de aula, mas também traga uma reflexão acerca da importância de aperfeiçoar as práticas educativas nas escolas. Inseridos em uma sociedade em constante transformação, é crucial acompanhar os avanços tecnológicos e as necessidades específicas dos estudantes. Para os educadores, compreender como cada geração aprende é essencial para proporcionar uma educação envolvente e de qualidade, em busca do desenvolvimento integral dos educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jun. 2024.

DANTE, Luiz Roberto. **Letramento Matemático de Bolso**: Reflexões para a Prática em Sala de Aula. 1ª edição. São Paulo: Arco 47 Editora, 2021.

NACARATO, Adair Mendes *et al.* **Práticas de Letramento Matemático nos Anos Iniciais**: Experiências, Saberes e Formação Docente. Campinas, São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2018.

LUCIO, Claudia Cristiane Bredariol; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de aula como práticas de letramento docente. *In*: NACARATO, Adair Mendes *et al.* **Práticas de Letramento Matemático nos Anos Iniciais**: Experiências, Saberes e Formação Docente. Campinas, São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2018. p. 45-75.

PONTE, Joao Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Helia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SELVA, Ana Coelho Vieira; BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa. **O uso da calculadora nos anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A REDE PÚBLICA DE ENSINO

Karoly Mariana dos Reis Cecilio Diniz¹

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um tema de extrema relevância na atualidade, pois busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades e habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, é fundamental explorar as possibilidades e estratégias de ensinar alunos especiais, a fim de promover sua participação ativa na vida escolar e na sociedade como um todo.

Iniciaremos com uma contextualização sobre a importância da educação especial e inclusiva, destacando a necessidade de superar barreiras físicas, comunicativas e atitudinais que possam excluir esses alunos do sistema educacional. Em seguida, discutiremos as políticas públicas e legislações vigentes que respaldam a educação inclusiva, ressaltando a importância da igualdade de oportunidades e do respeito à diversidade.

Serão exploradas as diversas modalidades de ensino inclusivo, como a sala de recursos multifuncionais, a educação bilíngue para surdos, o ensino colaborativo e a escola comum com suporte especializado. Serão apresentadas estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos tecnológicos, adaptações curriculares e estratégias de apoio individualizado que visam atender às necessidades específicas dos alunos especiais, promovendo sua inclusão e desenvolvimento pleno.

Além disso, serão discutidos casos de sucesso e experiências práticas que evidenciam as possibilidades de ensinar alunos especiais de forma efetiva. Serão apresentados relatos de professores, famílias e profissionais da educação que colaboram para a construção de um ambiente inclusivo e enriquecedor para esses estudantes.

Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento do tema e para a conscientização sobre a importância da educação especial e inclusiva. Ao implementar as possibilidades e estratégias apresentadas, é possível promover uma educação de qualidade e inclusiva, que valorize e potencialize o desenvolvimento de todos os alunos especiais, permitindo que alcancem seu pleno potencial e se tornem cidadãos ativos e participantes da sociedade.

¹ Mestranda em Educação Inclusiva (UNIFESP). Professora (SEE-MG e SME / Araguari – MG).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9382418604408834>

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: HISTÓRICO E PRÁTICAS INCLUSIVAS

A origem da Educação Inclusiva é um tema amplamente estudado e discutido na literatura acadêmica. A abordagem inclusiva na educação visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, necessidades ou diferenças.

A educação inclusiva é um conceito que busca garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças ou necessidades individuais. A ideia central é que todas as pessoas devem ter acesso a uma educação de qualidade em ambientes educacionais regulares, sem discriminação ou segregação. (KASSAR; REBELO, 2018)

A origem da educação inclusiva remonta ao movimento de educação especial, que ganhou força no século XX como uma resposta à exclusão de pessoas com deficiência do sistema educacional tradicional. Anteriormente, a educação de pessoas com deficiência era frequentemente realizada em instituições separadas, chamadas de escolas especiais, que funcionavam de forma segregada da educação regular. (KASSAR; REBELO, 2018)

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, houve uma mudança gradual na perspectiva da educação especial, impulsionada por movimentos sociais e por uma nova compreensão das necessidades educacionais das pessoas com deficiência. Surgiram abordagens pedagógicas e filosóficas que passaram a valorizar a inclusão e a integração das pessoas com deficiência nas escolas e na sociedade em geral. (NETO, 2018)

Um marco importante nesse sentido foi a Declaração de Salamanca, adotada em 1994 pela UNESCO, que defende a educação inclusiva como um direito humano fundamental. Essa declaração enfatiza a importância de adaptações curriculares e estruturais nas escolas regulares para acomodar as necessidades individuais de cada aluno, independentemente de suas capacidades ou deficiências. (NETO, 2018)

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 também estabeleceram a obrigação do Estado em garantir uma educação inclusiva e igualitária para todos os cidadãos. O Brasil tem avançado na implementação de políticas e práticas inclusivas nas escolas, promovendo a formação de professores, a adaptação de currículos e a disponibilização de recursos para atender às necessidades educacionais de todos os alunos. (KASSAR; REBELO, 2018)

Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe uma evolução significativa em relação à educação para pessoas com deficiência. No entanto, enquanto a educação especial é considerada uma modalidade escolar oferecida aos portadores de deficiência, a educação inclusiva busca realmente integrar esses alunos no convívio regular das escolas, promovendo um processo educacional que seja verdadeiramente inclusivo. Em resumo, a educação inclusiva tem sua origem no movimento de educação especial e na luta por igualdade de oportunidades educacionais para pessoas com deficiência. Ao longo do tempo, a compreensão e a prática dessa abordagem evoluíram, enfatizando a inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, no sistema educacional regular. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018)

Anteriormente, havia um modelo de atendimento segregado em que os alunos com deficiência eram tratados de forma separada, excluídos do processo educacional. No entanto, nos dias de hoje, há uma crescente ênfase na educação inclusiva, especialmente com a Declaração de Salamanca, um documento elaborado em 1994 na Espanha, que estabeleceu princípios, políticas e práticas para lidar com as necessidades educacionais especiais. A declaração defende que crianças e jovens com necessidades educativas especiais tenham acesso às escolas regulares, reconhecendo que estas são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias e oferecer uma educação efetiva. (KASSAR; REBELO, 2018)

Um dos principais desafios na implementação de uma educação inclusiva é a falta de preparo dos professores do ensino regular para receber alunos com diversas necessidades, além dos equívocos relacionados aos recursos pedagógicos no contexto da inclusão. Isso ocorre especialmente em um ambiente legislativo, político e social que busca garantir a inclusão dessas pessoas no âmbito educacional e social. É importante ressaltar que as pessoas com deficiência estão cada vez mais conscientes de seus direitos ao acesso aos serviços públicos e a uma educação de qualidade que respeite e atenda suas necessidades educacionais de forma abrangente. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018)

Ao longo da história, há escassos registros sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência em tempos antigos. No entanto, algumas informações indicam que na Grécia e Roma, por exemplo, existia a prática de abandonar ou eliminar crianças com deficiência logo após o nascimento, com o consentimento do Estado, que tinha o poder de negar a cidadania a indivíduos considerados deformados. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018)

Durante a Idade Média, houve uma segregação baseada na concepção religiosa das pessoas com deficiência, alegando que elas carregavam culpa ou pecado, o que as impedia de se aproximar da divindade. Essa visão estava

embasada em escrituras sagradas e era considerada uma lei divina. No século XIX, surgiram as primeiras ações direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiência. No entanto, no contexto do Brasil, um país que estava próximo da independência nesse período, essas ações perderam força durante o período imperial (1822-1889), devido a uma sociedade elitista, predominantemente rural, baseada na escravidão e com uma participação política limitada. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018)

A partir desse período, houve avanços significativos no campo da medicina, o que levou ao estudo das pessoas com deficiência com o objetivo de buscar soluções para seus problemas. No entanto, esse estudo visava principalmente aliviar o fardo das famílias e da sociedade, e não necessariamente oferecer educação. (MAFRA, SILVA, SILVEIRA, 2019)

A educação para pessoas com deficiência limitava-se principalmente ao atendimento médico, que geralmente ocorria em instituições religiosas ou filantrópicas. O envolvimento do poder público era escasso, e o objetivo era curar as deficiências e promover comportamentos considerados normais. (MAFRA, SILVA, SILVEIRA, 2019)

Nesse contexto, foram criados, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e em 1856, o Imperial Instituto dos Surdo-Mudos. Esses dois grupos foram os únicos contemplados com ações voltadas para a educação. Posteriormente, com o início do período republicano em 1889, os institutos tiveram suas terminologias alteradas, passando a se chamar Instituto Benjamin Constant (1891), em homenagem ao seu diretor mais proeminente, e Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957), respectivamente. (KASSAR; REBELO, 2018)

No Brasil, a educação inclusiva ganhou maior importância a partir da assinatura da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008. Essa convenção foi incorporada à legislação vigente e passou a exigir medidas para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. O objetivo principal é proteger e garantir o acesso total e igualitário a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas essas pessoas, além de promover o respeito por seus direitos. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018)

Em 13 de dezembro de 2006, a Assembleia Geral da ONU adotou uma resolução que estabeleceu a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi assinada, juntamente com seu protocolo facultativo, em 30 de março de 2007, e promulgada no Brasil em 25 de agosto de 2009. Essa convenção é considerada o primeiro e único Diploma Internacional sobre direitos humanos aprovado pelo Congresso Nacional com força de Emenda Constitucional. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018)

Os princípios fundamentais dessa Convenção são a promoção da igualdade e a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. No artigo 24, são estabelecidos os direitos relacionados à educação, nos quais os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a receber uma educação baseada na igualdade de oportunidades e sem discriminação. Os Estados devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento do potencial humano, o senso de dignidade, a autoestima, bem como o respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana. Além disso, a educação inclusiva deve promover o desenvolvimento da personalidade e criatividade das pessoas com deficiência, assim como sua participação efetiva em uma sociedade livre. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018)

A Convenção é um acordo internacional dos direitos humanos das Nações Unidas que tem como objetivo proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. Os países que a ratificam são obrigados a promover, proteger e garantir o pleno exercício dos direitos humanos, bem como assegurar uma igualdade efetiva perante a lei. Apesar das políticas avançadas no Brasil, ainda existem muitos desafios a serem superados. A inclusão ocorre com mais frequência na educação especial, enquanto a educação regular não possui uma política verdadeiramente inclusiva. As escolas e os professores, de forma geral, não estão preparados para receber alunos com as mais diversas deficiências. O ensino inclusivo só poderá ser alcançado quando houver o reconhecimento das diferenças e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes que não conseguem acompanhar os demais, tudo isso sob uma perspectiva de equidade. Além de representarem um grande desafio, as políticas inclusivas também oferecem uma oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e harmoniosa, em conformidade com o que é estabelecido pela Constituição Federal. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018)

Resumidamente, antigamente os alunos com deficiência eram rotulados como “excepcionais” e eram marginalizados no sistema regular de ensino no Brasil. Eles eram colocados em escolas especiais de caráter assistencial, onde a deficiência era vista como a causa e consequência do baixo desempenho escolar. Essa visão justificava a segregação dessas pessoas em espaços escolares que supostamente tinham o objetivo de “curar” ou “eliminar” a deficiência por meio da Educação. (NETO, 2018)

No final do século XIX e início do século XX, percebeu-se que o atendimento educacional das pessoas com deficiência também era responsabilidade do Estado e da rede regular de ensino. Surgiu então a necessidade de criar um

modelo de escola pública capaz de acolher os alunos com “necessidades especiais”. Assim surgiram as “escolas especiais” públicas ou a criação de “classes especiais” em escolas regulares, com o objetivo de oferecer uma educação separada para as pessoas com deficiência. (NETO, 2018)

Nesse contexto brasileiro, surgiu o paradigma da integração instrucional, em que os alunos com deficiência física, sensorial ou intelectual poderiam se matricular em salas de aula comuns, desde que tivessem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo dos estudantes “normais”. No entanto, aqueles que não atingissem o rendimento escolar mínimo estipulado pelo sistema de ensino continuavam sendo segregados da rede regular e tinham sua matrícula limitada às “escolas especiais”. (NETO, 2018)

Neste período histórico, o princípio fundamental do modelo de integração instrucional foi a normalização das condutas de participação e aprendizagem dos estudantes com “necessidades especiais”. É importante ressaltar que não se tratava de “normalizar” esses alunos, mas sim criar um contexto em que eles pudessem se desenvolver de maneira semelhante ao restante da sociedade, proporcionando condições de vida diária o mais parecido possível. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018)

A Educação Especial passou de uma concepção organicista para uma abordagem funcional no cenário mundial. A primeira concepção via a deficiência como resultado de características biológicas e segregava os “excepcionais” em instituições assistenciais filantrópicas privadas. A segunda abordagem definia a deficiência com base nas capacidades e habilidades funcionais residuais, buscando integrar as pessoas com “necessidades especiais” em escolas especiais ou classes especiais da rede pública de ensino, promovendo interações sociais entre esses alunos e os chamados “normais”. (MAFRA, SILVA, SILVEIRA, 2019)

Apesar dessa evolução filosófica e ideológica em relação aos objetivos e à qualidade dos serviços educacionais especiais, no Brasil, a Educação Especial continuava sendo negligenciada pelos sistemas regulares de ensino. Essa modalidade de ensino ainda era considerada uma alternativa ao processo de escolarização das pessoas historicamente marginalizadas das escolas comuns. Tanto através da exclusão, com a prática de homogeneização fora da escola, quanto através da normalização, com a prática de exclusão dentro da escola, a exclusão dessa população persistiu nas reformas educacionais gerais desde o século XVIII até meados do século XX. Não havia uma preocupação político-pedagógica em incluir a Educação Especial no desenvolvimento dos sistemas regulares de ensino no Brasil. (MAFRA, SILVA, SILVEIRA, 2019)

Ao longo da história da Educação no Brasil, a exclusão tem sido uma característica constante, embora sob formas diferentes. No paradigma segregacionista, as pessoas com deficiência são colocadas em escolas especiais, enquanto as pessoas sem deficiência frequentam escolas regulares. No contexto da integração escolar, as pessoas com deficiência estão na mesma instituição de ensino que as pessoas sem deficiência, mas em grupos separados por “classes especiais”. Isso implica que a Educação Especial é considerada como uma modalidade substitutiva do processo de escolarização desses alunos, o que resulta na naturalização do fracasso escolar. (MAFRA, SILVA, SILVEIRA, 2019)

A partir da segunda metade do século XX, surgiu com mais força em todo o mundo a defesa do paradigma da inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa dos direitos de todos os estudantes de aprenderem e participarem juntos, sem qualquer tipo de discriminação. Essa concepção estava fundamentada na defesa dos direitos humanos e na combinação indissociável dos valores de igualdade e diferença, indo além da ideia de equidade formal ao considerar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018)

A Declaração de Salamanca manifesta de modo explícito que a rede de ensino regular deverá disponibilizar os recursos necessários ao atendimento dos alunos com necessidades especiais:

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 42)

E acrescenta magistralmente as formas eficazes de desenvolvimento da verdadeira educação inclusiva:

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes.

Embora as comunidades tenham de representar um papel-chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 41).

Diante disso, fica evidente o compromisso político e encorajamento do governo e políticas públicas perante as pessoas com necessidades especiais, de forma a garantir a efetivação da inclusão social através de recursos e atendimento de qualidade nesse cenário educacional.

Dentre os documentos legalmente apresentados evidencia-se o Plano Nacional de Educação que estabelece objetivos e metas em prol das pessoas com necessidades especiais.

Entretanto, patenteia-se em análise dos dispositivos legais supramencionados a constatação de que a inclusão é uma proposta de intervenção escorada pela legislação em vigor, que deve ser cumprida pela sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional público ou privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior. Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61).

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior.

A educação básica compreende a educação infantil que consiste nas creches e pré-escolas, sendo gratuita mas não obrigatória e de competência dos municípios; o ensino fundamental de anos iniciais e anos finais, sendo obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. Na prática os municípios estão atendendo aos anos iniciais e os estados aos anos finais. O Ensino Médio, ou antigo 2º grau, é de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não.

A LDB também compreende o Ensino Superior, sendo de competência da União e podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados neste estudo demonstram que a educação especial e inclusiva oferece diversas possibilidades e estratégias eficazes para ensinar alunos especiais. A adoção de abordagens pedagógicas inclusivas, aliada à utilização de recursos e materiais adaptados, permite que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e participem ativamente das atividades escolares.

A colaboração entre professores e famílias foi identificada como um fator-chave no processo de ensino e aprendizagem dos alunos especiais. A troca de informações, o estabelecimento de metas compartilhadas e o suporte contínuo são fundamentais para garantir o progresso e a inclusão desses alunos.

Além disso, as estratégias de inclusão destacadas neste estudo reforçam a importância de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos especiais, considerando suas habilidades, limitações e estilos de aprendizagem. A criação de um ambiente acolhedor e estimulante, juntamente com a promoção de interações sociais inclusivas, contribui para o desenvolvimento integral desses alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Federal nº 9.394 de 20/12/1996 – **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 15 maio 2024.

CHOMSKY, Noam. **O programa minimalista**. Tradução Eduardo Raposo. Lisboa: Caminho, 1995.

DAVIS, Ronald D.; BRAUN, Eldon M. **O Dom da Dislexia: Por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender**. Tradução Ana Lima e Gracia Badaró Massad. 2ª ed., Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DE LA TAILLE, Yves et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

FERRARI, Márcio. **Nova Escola: Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**.

FONSECA, Rosaria. **O desenvolvimento da competência linguística na dislexia**. Universidade Candido Mendes, Pós-Graduação “Lato Sensu”. Faculdade Integrada AVM: Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Fabiana Martins de; HENRIQUE, Martileide da Costa; GOMES, Alécia Lucélia. **A dislexia e as leis educacionais brasileiras**. Paraíba: Editora Realize, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O Que é? Por Quê? Como Fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MARTINS, Vicente. **Dislexia e Educação Inclusiva**. Ceará, 2001.

MASSI, Giselle. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. Scielo: **Paideia**, Paraná, v. 21, n° 50, p. 403-411, set. 2011.

MASSI, Giselle. **A dislexia em questão**. 3ª ed., São Paulo: Plexus Editora, 2007.

PACIEVITCH, Thais. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>>. Acesso em: 2 maio 2024.

PRIETO, Heloisa. **A Loira do Banheiro e outras histórias**. Ilustrações Maria Eugênia. São Paulo: Ática, 2015.

RAMOS, Anna Cláudia. **A loura do banheiro e outras histórias**. Imagens Guto Lins. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2009.

SAUSURRE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª ed., Cultrix: São Paulo, 2006.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Tradução Vinicius Figueira. São Paulo: Artmed Editora, 2006.

SOUZA, Tânia Regina Acácio de Almeida. **Educação Inclusiva: Práticas e intervenções pedagógicas de atendimento aos alunos adolescentes com dislexia nas escolas do município de Cabo Frio – RJ**. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Dissertação-PDF.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2024.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Cama. **Vygotsky: Desenvolvimento Mental**. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar/letrar/lecto-escrita/teorias-teoricos/vygotsky%20desenv.%20mental.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2024.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Kelton Silas de Moura Tenório Costa¹

Keyla Brandão Costa²

Ana Rita Lorenzini³

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o contexto desenvolvido no trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física, realizado na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), no qual buscou-se investigar a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Física escolar.

Compreendemos que as aulas de Educação Física contemplam uma parte dinâmica de teoria e prática. À luz disso, a teoria tem relação com os conhecimentos produzidos e a prática está relacionada com pôr em ação aquilo sistematizado com a teoria, no dia a dia escolar, devendo ser sistematizado para a pluralidade dos estudantes no contexto hodierno escolar.

Por sua vez, a comunidade de pessoas com deficiência está em crescente busca por uma garantia de espaço na sociedade e nas aulas. Com esse crescimento, vem à necessidade de rompimento de ideias discriminatórias presentes na cultura brasileira, passadas e enraizadas na sociedade, para que assim haja inclusão dessas pessoas. Isso no contexto escolar deve ser tratado com prioridade.

Nos documentos e leis, a Educação Física segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 é componente curricular obrigatório. Nesse sentido, é normatizada por lei compondo o currículo das escolas com seus conteúdos tais como: jogo e brincadeira, ginástica, dança, luta, esporte, práticas corporais de aventura, dentre outros. Com a LDBEN nº 9394/96 houve a possibilidade de superação da gênese da Educação Física relacionada ao caráter higienista, militar e educacional, cuja função social na escola moderna foi a questão do conhecimento médico. Nos séculos XIX e

¹ Graduado em Educação Física (UPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/0742302763591771>

² Doutora em Educação Física (UPE). Professora (UPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/1109699392407152>

³ Doutora em Educação Física (UFBA). Professora (UPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/4000707480354705>

XX, a Educação Física teve fortes influências dos regimes totalitários, atribuindo a ela um caráter militarizado. A importância cultural e a forma social dada ao esporte tornaram a Educação Física, como um sinônimo de esporte.

A Educação Física escolar precisou refletir acerca deste contexto, conforme demonstra (Filho, 1997, p. 52 *apud* Mazzone 2003, p. 14), ao explicitar que “assim como a escola “escolarizou” conhecimentos e práticas sociais, ela buscou também apropriar-se de diversas formas do corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada”.

Nos anos de 1980 veio o movimento renovador, posto que, com a ascensão da democracia, ideias sociais surgiram mediante um diálogo maior na educação com teorias críticas como (Saviani, 1983) e a sociologia e filosofia crítica do esporte (Sérgio, 1976; Cavalcanti, 1984). Porém, mesmo com um arcabouço de propostas pedagógicas mais amplo e diferente, as questões esportivistas se mantiveram enraizadas até os dias atuais.

Não obstante, o movimento renovador quis elevar a Educação Física a um componente curricular. Destarte, o livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, do (Coletivo de Autores, 1992) visa responder à teoria pedagógica que fundamenta a Educação Física, no currículo, explicitando os objetivos, conteúdos, forma e avaliação. Porém, esse período não se conteve a propostas progressistas e teve outras como a abordagem desenvolvimentista, de (Go Tani, 1988), visando o movimento; Promoção da saúde de (Guedes e Guedes, 1994), Educação de corpo inteiro de (Freire, 1989). Nas críticas tinham, o (Coletivo de Autores, 1992) e (Kunz, 1994,1998, 2002, 2003).

Esta pesquisa é uma revisão de literatura. Foram analisadas, de forma descritiva, as contribuições na área da Educação Especial; Educação Física escolar; estudantes com deficiência. Assim como, nos subsidiamos do marco legal referente à educação básica (Bueno, 2001), com o texto ‘A inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, temas sobre desenvolvimento’ e, por (Sassaki, 2002) em sua obra “Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão”. Sobre as estratégias de ensino na educação inclusiva (Fiorini, *et al.* 2015) realizaram uma análise sistemática com produções de Dissertações e Teses, nos programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Especial e em Educação Física, para identificar estratégias de ensino, fator fundamental na identificação de formas para a inclusão de estudantes com deficiência.

Os critérios de elegibilidade dos artigos foram dos últimos 5 anos, utilizando operadores booleanos and e or, na base de dados da SCIELO e no Repositório da Capes, onde foram encontrados 84 artigos e com os critérios elegemos 5 selecionados. A revisão de literatura elencou produções acadêmicas sobre nosso marco teórico: Educação especial no Brasil, Educação Física escolar e inclusão de estudantes com deficiência, orientadas pelo questionamento: como incluir estudantes com deficiência na Educação Física escolar?

Com isso, nosso objetivo geral visou compreender a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física escolar. Ademais, os objetivos específicos foram: compreender a educação especial no Brasil na educação básica, refletir sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física escolar e identificar estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física.

DESENVOLVIMENTO

Quanto à educação especial no Brasil no nível da educação básica (Jannuzzi, 2004), explicou que os estudantes com deficiência, como cidadãos de direito, começaram a adentrar nas escolas de fato, a partir do século XIX. A escola ainda era um local destinado às elites pois, elas não queriam pessoas da classe popular tendo acesso à educação, já que poderiam ocupar o local dos filhos de pessoas da elite.

Todavia, a educação especial só foi possível no final do século XX, quando a Declaração de Salamanca (1994), que marcou a presença de diversos países, inclusive o Brasil, focou nessa questão, para que as escolas modificassem o currículo para atender às necessidades dos estudantes com deficiência e dessa forma, terem uma educação inclusiva. Destarte, visando em como organizar o ensino para os estudantes com deficiência e com um olhar mais crítico à efetivação dos direitos humanos.

A partir disso foi discutida a educação especial no Brasil no nível da educação básica através das leis, como: Lei nº. 8.069/90, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei nº 9.394-Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996; a CNE/CEB 17/2001 (Brasil, 2001); decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008); Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência); e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE.

Isso constata, que as referidas leis são uma enorme evolução na conquista da educação pelos estudantes com deficiência. Visto que, ocorreu tardiamente a inserção das pessoas com deficiência no ambiente regular de ensino, no século XX. Além disso, desde 1996 com a LDBEN nº 9.394, sempre foi um desafio a organização do ensino para os estudantes com deficiência e é uma área que carece de atenção profissional e mais estudos porque é um assunto que vem sendo mais discutido e estudado atualmente.

A educação básica forma os estudantes com deficiência, tanto para o aprendizado das áreas do conhecimento, quanto para o convívio social e de fato é de suma importância para o desenvolvimento pessoal do estudante. Pontuando que a maioria dos estudantes com deficiência estão situados nas classes comuns.

Sobre a Educação especial, Educação Física escolar e estudantes com deficiência buscamos o que dizem os artigos.

Na base de dados do periódico da Capes o artigo intitulado ‘Coensino e Educação Física escolar: intervenções voltadas à inclusão de estudantes com deficiência’, de autoria de (Gatti e Munster, 2021), tem como objetivo descrever e analisar intervenções, por meio da aplicação do coensino pelos agentes protagonistas (professores de Educação Física, estudantes com deficiência e seus pares), enquanto apoio para promover a inclusão dos estudantes no contexto da Educação Física escolar, sob a perspectiva colaborativa.

Na base de dados do periódico da Capes o artigo intitulado ‘Aulas de Educação Física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista’. Dos autores: Costa, Camila Rodrigues, *et al.* 2017, objetivou identificar o que a literatura nacional sistematiza a respeito da inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas aulas de Educação Física.

Na base de dados da Scielo, o artigo intitulado ‘Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar’, dos autores: Morgado, Fabiane Frota da Rocha. *et al.*, 2017, objetivou investigar as Representações sociais sobre a deficiência (RSD) por alunos de Educação Física e avaliar as repercussões destas na efetiva participação do estudante com deficiência nas atividades pedagógicas propostas.

Na base de dados da Scielo, o artigo intitulado ‘Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico’, dos autores: Fernandes, Mayra Matias. *et al.*, 2019, objetivou investi-

gar o nível de autoeficácia docente de futuros professores para a inclusão em aulas de Educação Física e sua relação com a fonte dos estados fisiológicos e afetivos e variáveis pessoais e contextuais.

Na base de dados da Scielo, o artigo intitulado ‘Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio’, dos autores: Leite, Graciliana Garcia. *et al.*, 2018, buscou identificar a trajetória escolar de estudantes com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível Ensino Médio.

Em síntese, a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física se demonstra um processo lento e os professores de Educação Física precisam de um auxílio nesse processo. Ademais, a pessoa com deficiência sofre de preconceitos, achismos, ideias e ações capacitistas onde o seu modo de aprender e, se consegue aprender é questionado, visto que no próprio âmbito escolar, como disposto nos artigos, é notória a limitação atribuída aos estudantes como pessoas que compõem o chão da escola.

À luz disso, a pessoa com deficiência pode ser escanteada nas aulas, com isso as estratégias e pesquisas usadas nos artigos selecionados mostrou haver uma necessidade do saber o que fazer nas aulas de Educação Física com esses estudantes, na busca de superar a perspectiva médica sobre os estudantes com deficiência. Nesse sentido, foi percebido em todos os artigos que os profissionais precisam saber mais sobre como incluir os estudantes com deficiência, no contexto de adaptar atividades, mudar a forma de se comunicar e buscar essa inclusão. Isso constata a relevância de novos estudos que corroboram para o ensino destinado aos estudantes com deficiência, dispondo uma melhor compreensão.

À luz disso foi visto que, todos os artigos destacam a necessidade de uma formação continuada referente à inclusão, pois muitos professores não se sentem preparados e, ainda existe uma concepção de Educação Física capacitista, que dificulta no processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido estudo teve como objetivo compreender a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Compreendendo também, a educação especial no Brasil, refletindo sobre a inclusão de estudantes com deficiência. E a partir daí, identificar estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência.

Na pesquisa, foram estudadas leis do Brasil que regulamentam o ensino aos estudantes com deficiência e asseguram seus direitos na escola. Assim como, através de dados, percebemos o aumento de estudantes com deficiência nas classes comuns e uma maior adesão escolar. Fator que chama a atenção, pois é necessário um preparo para lidar com essa constante chegada de estudantes com deficiência nas classes comuns que, por muitas vezes, os professores de Educação Física têm dificuldades de incluir esses estudantes.

Nos artigos selecionados, foi visto que todos comentam sobre a necessidade de formação profissional para lidar com os estudantes com deficiência. Porém, apenas um deles intitulado de ‘Coensino e Educação Física escolar: intervenções voltadas à inclusão de estudantes com deficiência’, propõe uma solução para haver a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar, abarcando o trabalho conjunto de um profissional da educação e um da educação especial em parceria nas aulas.

No que se refere a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar, os artigos apontam que existem representações sociais capacitistas, professores que não se sentem capacitados em dar aula para estudantes com deficiência, uma concepção tradicional sobre a Educação Física e poucos estudos e interesse nessa área.

Sendo assim, houve uma demonstração da dificuldade desse desafio de incluir estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar, visto que os próprios profissionais, muitas vezes, limitam o estudante a realizar atividades, fazendo que os afastem do objetivo da aula e dos outros estudantes.

Sendo assim é mister ressaltar que a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar necessita de uma formação profissional de qualidade em relação a compreender os estudantes com deficiência, e como eles podem ser incluídos nas aulas.

Há também, uma necessidade de superação do pensamento capacitista, para que nas aulas os estudantes realizem as atividades propostas, e que na metodologia das aulas estejam estratégias para incluir nas atividades da Educação Física. Para que os novos profissionais e veteranos, tornem-se agentes conscientes dessa responsabilidade de inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 69. 450, 1 de novembro de 1971.** Presidência da República, Secretaria-Geral, Brasília–DF.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BUENO, J. G. S. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico.** Editora da UFPR. Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo. Cortez, 1992.

FIORINI, M. L. S; BRACCIALLI, L. M. P; MANZINI, E. J. Análise de dissertações e teses em Educação e Educação Física sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos para inclusão do aluno com deficiência. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP,** Campinas, v. 13, n. 2, p.98-116. 2015. ISSN: 1983-9030 Acesso em: 10 jan. 2024.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989.

GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. Atividade física, aptidão física e saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 18-35, 1995. Implementação de programas de Educação Física Escolar direcionada à promoção da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, v. 3, p. 67-75, 1994.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Destaque Editorial, cadernos de pesquisa, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kVvdYMWXxbLnbTSP7mqSHt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 nov. 2023

LEITE, F. C. L; COSTA, M. S. **Gestão do conhecimento científico:** proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. *Ci. Inf, Brasília*, v. 36, n. 1, p. 92-107, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/3dHC9m593WJFvVWSRhNjnCJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jan. 2024.

PALAFIX, G. H. M.; DINAH, V. T. Introdução à avaliação na Educação Física Escolar. **Revista Pensar a Prática,** Goiânia, v.1, n.1, p. 23-37, 1998. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/9/8> Acesso em: 28 fev. 2024.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação,** ano 5, n. 24, 2002, p. 6-9. Disponível em: <https://is.gd/hyCI7v>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação,** São Paulo, v. 5, n. 25, p. 5-14. 2002. Disponível em: <https://is.gd/hyCI7v>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Sentidos**. Junho/2005. Disponível em:
<<https://is.gd/GV9r8E>> Acesso em: 13 nov. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

TABELA PERIÓDICA INTERATIVA NO SCRATCH: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Rosângela Lúcia Strieder¹
José Wilson Pires Carvalho²

INTRODUÇÃO

A Tabela Periódica, com sua estrutura organizada, sempre despertou fascínio, mesmo entre aqueles que não possuem um conhecimento aprofundado sobre sua utilidade. Ela é considerada uma das mais brilhantes construções científicas, sendo de suma importância para o ensino de Química, auxiliando na compreensão da história do universo, da composição da matéria e das características do mundo ao nosso redor (Leite, 2019; Lopes e Hölzle, 2019; Rocha *et al.*, 2020).

Esse fascínio e importância se refletem diretamente no processo educacional, onde a introdução formal dos conceitos químicos aos alunos no 9º ano do Ensino Fundamental e sua posterior exploração no 1º ano do Ensino Médio estabelecem uma base sólida para a compreensão dos elementos químicos (César; Reis; Aliane, 2015; Romano *et al.*, 2017; Cunha, 2019; Gonzaga; Miranda; Ferreira, 2019; Strieder *et al.* 2023; Strieder *et al.* 2024; Strieder, 2023).

No entanto, quando se trata dos estudos sobre a Tabela Periódica, é relevante ressaltar que a abordagem dos livros didáticos, muitas vezes, é tratada de maneira abrupta e meramente descritiva, sem despertar nos alunos o interesse em pesquisar sobre os elementos químicos, compreender sua organização e explorar uma abordagem histórica. Essa falta de contextualização acaba criando uma estrutura que, muitas vezes, se limita ao plano abstrato, sem estabelecer conexões entre os elementos químicos e sua presença em objetos do cotidiano dos alunos, resultando em um estudo maçante e desinteressante sobre a Tabela Periódica (César; Reis; Aliane, 2015).

Dada a natureza dos conceitos abstratos e sua frequente falta de contextualização, torna-se evidente a importância de promover a implementação de abordagens diversificadas no ensino da Tabela Periódica. A ampla disponibilidade de recursos digitais, incluindo dispositivos eletrônicos e softwares educacionais, proporciona aos educadores novas oportunidades de aprimoramento, estimulando a atualização de estratégias pedagógicas ultrapassadas e oferecendo aos alunos ambientes mais dinâmico para a construção do

¹ Mestrado em Ciências e Matemática (UNEMAT). Professora (Seduc-MT). CV: <http://lattes.cnpq.br/3481523596600727>

² Doutorado em Ciências, área Físico-Química (USP). Professor (UNEMAT). CV: <http://lattes.cnpq.br/2176774421270422>

conhecimento. Nesse cenário, a integração de tecnologias digitais, como softwares educacionais, é ressaltada por pesquisadores como um meio eficaz para melhorar o processo de ensino (Santos, Wartha, Filho, 2010; Strieder *et al.* 2023; Strieder *et al.* 2024; Strieder, 2023).

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais englobam dispositivos desenvolvidos para obter, armazenar e processar informações, permitindo a comunicação e o compartilhamento dessas informações (Filho; Trainotti, 2018). Um software, por sua vez, é uma sequência de instruções escritas para serem interpretadas por um computador, a fim de executar tarefas específicas. Ele pode ser descrito como os programas, dados e instruções que controlam o funcionamento de dispositivos eletrônicos, como computadores, smartphones, tablets e outros (Significados, 2023).

O uso de Tecnologias Digitais possibilita aos educadores explorarem recursos interativos e envolventes, como softwares de programação e aplicativos educacionais, visando motivar e engajar os alunos. Essa estratégia viabiliza a implementação de objetos de aprendizagem, como animações, simulações, jogos educacionais e outros recursos interativos, que enriquecem o ambiente de ensino-aprendizagem em diversas disciplinas (Oliveira; Souto; Carvalho, 2018; Pascoim; Carvalho; Souto, 2019; Oliveira; Carvalho; Kapitango-a-samba, 2019; Leite, 2020).

Entre essas tecnologias, o software *Scratch* se destaca como uma plataforma de programação visual acessível e amigável, que possibilita a criação de objetos de aprendizagem interativos, permitindo que os alunos criem projetos de grande interação, bem como jogos, animações e histórias, o que promove a aprendizagem de habilidades relacionadas à programação, à resolução de problemas, à lógica e à criatividade. Essas programações podem conduzir ao desenvolvimento do Pensamento Computacional (Resnick *et al.*, 2009; *Scratch*, 2014; Oliveira; Cordeiro, 2016; Webbwer, 2016; Silva *et al.*, 2016; Strieder *et al.* 2023).

Nesta perspectiva, este capítulo visa compartilhar o processo de elaboração de uma proposta didática voltada à construção de uma Tabela Periódica Interativa utilizando o Software *Scratch* em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa abordagem visa transformar a Tabela Periódica tradicional em um recurso dinâmico e interativo, onde os alunos podem explorar os elementos químicos obtendo informações detalhadas ao clicar em cada elemento, tais como símbolo, número atômico, massa atômica e propriedades características. Além disso, a Tabela Periódica Interativa no *Scratch* pode conter animações e simulações que facilitam a compreensão dos conceitos químicos, tornando o aprendizado mais envolvente e dinâmico para os alunos (*Scratch*, 2014; melo *et al.*, 2019; Braga, 2019; Lemos, 2020; Strieder, 2023).

Logo, a Tabela Periódica Interativa construída no *Scratch* se destaca como um recurso valioso no ensino da Química, proporcionando uma abordagem inovadora e tecnológica que desperta o interesse dos alunos e favorecer tanto o contexto escolar quanto a compreensão de conceitos importantes na área de Química.

TABELA PERIÓDICA E O SOFTWARE SCRATCH

A Tabela Periódica é um recurso fundamental e relevante para obtenção de informações sobre os elementos químicos e suas propriedades, sendo considerada um instrumento indispensável para o estudo da Química e nos ajuda a compreender a história do universo, a composição da matéria e as características do mundo ao nosso redor (Leite, 2019; Lopes e Hölzle, 2019).

Considerada um portal do conhecimento, a Tabela Periódica abrange todos os elementos químicos conhecidos. Assim como as letras do alfabeto se combinam para formar palavras, os elementos se combinam para constituir todas as substâncias e materiais que fazem parte de nossa vida cotidiana, proporcionando conforto e qualidade. Sob o símbolo de cada elemento, há uma história rica de descobertas, numerosos Prêmios Nobel e uma infinidade de sonhos que impulsionam nossa existência (Toma, 2019).

Composta por 118 elementos, ela é organizada em 7 linhas e 18 colunas, apresentando os elementos químicos em ordem crescente de número atômico (Z). As linhas representam períodos e as colunas representam grupos/famílias e os elementos localizados na mesma coluna compartilham propriedades físico-químicas semelhantes (Atkins *et.al.*, 2018).

Sendo um dos pilares da química e com suas divisões em grupos e períodos, a tabela periódica classifica os elementos em diferentes categorias, como metais alcalinos, metais alcalinos-terrosos, lantanídeos, actinídeos, metais de transição, metais de pós-transição, semimetais, outros não metais e gases nobres. Além de apresentar essas classificações, a tabela também fornece informações importantes sobre cada elemento, como número atômico, massa atômica e distribuição eletrônica. Essa organização foi eficiente para mostrar a periodicidade das propriedades físicas e químicas dos elementos, que passaram a formar famílias de elementos, como os metais alcalinos e halogênios (Atkins *et.al.*, 2018).

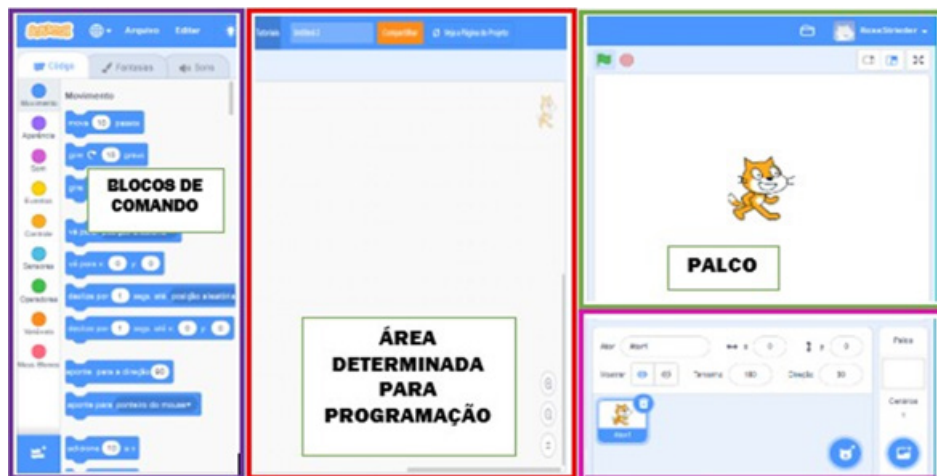
Com o avanço das tecnologias digitais, a Tabela Periódica também se adaptou e se tornou acessível de diversas formas. É possível encontrar versões digitais interativas da tabela, que oferecem recursos adicionais para a compreensão dos elementos químicos e por meio de aplicativos, sites especializados e

softwares como o *Scratch*, é possível explorar as propriedades dos elementos de maneira mais dinâmica possibilitando a criação de projetos interativos relacionados à Tabela Periódica (Strieder *et al.* 2023).

O *Scratch* é um *Software* de programação visual e plataforma interativa que permite aos usuários criarem jogos, animações e histórias de forma criativa e interativa, e foi projetado por *Michel Resnick* e desenvolvido em 2003 pelo *Lifelong Kindergarten Group* no *MIT Media Lab*. Foi disponibilizado no endereço eletrônico <https://Scratch.mit.edu/> em 2007 e desde 2013 está disponível online ou como *download* gratuito para vários sistemas operacionais e em vários idiomas, incluindo o português (*Scratch*, 2014).

Ao acessar a plataforma, temos um passo a passo para apresentar a finalidade da programação no *Scratch*. Para isso, é necessário clicar na aba “Criar” e a tela será aberta conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1 – Criar projetos no *Scratch*.



Fonte: <https://Scratch.mit.edu/projects>, adaptado pelos autores, (2024).

A tela marcada em vermelho é o local onde se desenvolve a programação do *Scratch*. A programação se dá por meio de blocos que funcionam como lego. Para facilitar o entendimento, suponha que cada peça deste lego seja um comando e que a junção dessa série de peças está visível na tela de marcação roxa.

A marcação em roxo possui as abas: script, onde estão localizados os comandos; fantasias, que permitem que os personagens mudem sua aparência; e sons, que permitem adicionar sons ao seu projeto (Figura 1).

A marcação verde é o “palco” da programação, e todos os blocos de comando criados na marcação vermelha aparecerão visualmente. É importante notar que o palco funciona como um plano cartesiano, com coordenadas x e y. Por fim, o marcador rosa é onde você gerencia o plano de fundo e os atores. Você pode escolher novos atores e palcos, pintar, tirar fotos em tempo real ou pesquisar arquivos existentes em um banco de dados do computador (Figura 1).

O *Scratch* possui uma programação totalmente visual, pois durante a programação, os resultados podem ser visualizados. Segundo Malan e Leitner, (2007) as construções no *Scratch* podem começar definindo o cenário (fundo) e os objetos. Os objetos são arrastados para o local desejado e soltos onde se encaixam, geralmente em conjunto com imagens, sons, movimentos e outras programações. Quando agrupados, surge uma programação, sem erros sintáticos. Feita a escolha dos blocos que se vai utilizar, basta clicar, segurar com o mouse e arrastar um item da área roxa e soltá-lo na área marcada em vermelho ou encaixar em outros itens que já estão na área vermelha “montando” a programação de acordo com o seu interesse (Figura 1).

O fato de os blocos terem exemplificado os comandos que promovem no personagem torna a programação muito fácil e intuitiva. Segundo Oliveira e Cordeiro (2016), “*Scratch*” significa imaginar e programar.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo, trata-se de uma proposta/pesquisa de natureza qualitativa, onde se destaca a relação entre o mundo real e o sujeito como um elo indissociável, onde a subjetividade do indivíduo não pode ser reduzida a números (Prodanov; Freitas, 2013). Nessa perspectiva, a interpretação e a atribuição de significados são os principais focos da pesquisa qualitativa.

A proposta didática é voltada a construção de uma Tabela Periódica Interativa no *Scratch* e teve a participação de 13 alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Ensino da cidade de Tangará da Serra-MT. Todo o processo de pesquisa seguiu rigorosamente as orientações descritas no parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, número 5.823.782.

A pesquisa foi conduzida em cinco encontros, no laboratório de informática da Escola Estadual Professor João Batista. No primeiro encontro, foram levantados os conhecimentos prévios dos alunos e realizada uma contextualização sobre a Tabela Periódica. Para introduzir o estudo da Tabela Periódica, foi promovida uma roda de conversa que incentivou a reflexão, a criatividade

e o debate, estimulando a participação de todos os alunos. O objetivo foi diagnosticar e verificar os conhecimentos prévios. Durante essa atividade, os alunos responderam a diversos questionamentos que visavam explorar seu entendimento sobre a Tabela Periódica e seus conceitos.

Essa temática foi de grande relevância não apenas para a aprendizagem de Química, mas também para a vida cotidiana. Para uma melhor contextualização do conteúdo, no segundo encontro foi apresentado um breve histórico e a apresentação de noções gerais da Tabela Periódica, incluindo os nomes dos grupos/famílias e suas classificações. Os alunos utilizaram chromebooks para realizar uma pesquisa detalhada sobre os elementos químicos, coletando informações como a história de cada elemento, suas propriedades físicas e químicas, e suas aplicações práticas no cotidiano. Essa atividade permitiu que os alunos se apropriassem de conhecimentos específicos de maneira autônoma e crítica, desenvolvendo habilidades de pesquisa e análise.

No terceiro encontro, os alunos foram introduzidos ao Software *Scratch*, um recurso essencial para o projeto. Inicialmente, foi realizada uma explicação teórica sobre as funcionalidades do *Scratch* e sua importância no contexto educacional. Em seguida, os alunos participaram de uma sessão prática onde puderam explorar o software e entender seus principais comandos. Essa etapa foi importante para garantir que todos estivessem familiarizados com o recurso antes de iniciar a construção da Tabela Periódica Interativa.

No quarto e quinto encontro, aconteceu a construção da Tabela Periódica Interativa no *Scratch*. Nesses dois encontros os alunos construíram a Tabela Periódica Interativa através da lógica de programação, momento em que foi descrita uma sequência de instruções, que foram seguidas para se cumprir o objetivo, ou seja, uma solução para a problematização desta proposta didática.

Os alunos iniciaram a construção da Tabela Periódica Interativa, acessando o *software Scratch* e com o intuito de deixar mais claro o passo a passo o processo de construção, seguiram o mesmo modelo da versão mais recente da tabela, utilizada pela União Internacional da Química Pura e Aplicada (IUPAC), e separaram as instruções entre elementos químicos, ícone de fechar, legenda e background.

Iniciando pelo background, seguiram com as instruções para o posicionamento de cada um dos elementos da tabela periódica. Para isso, é importante ter uma compreensão básica dos elementos químicos e de como a tabela periódica é organizada ou utilizar uma tabela periódica impressa como auxílio para a construção da versão online interativa.

BACKGROUND

A tabela periódica é organizada em grupos de 01 a 18 (colunas/grupos/famílias) e períodos de 01 a 07 (linhas/períodos). Portanto, a proposta é fixar a primeira posição no grupo 01 e no período 01, e para as demais posições, basta adicionar um “DeltaX” ou um “DeltaY”.

Para cada linha do bloco período, dividimos em dois blocos, o que não interfere na programação. Quando a bandeira verde for clicada para iniciar o programa, faremos as seguintes definições: Definir “TamanhoMínimo” como 10% do tamanho original; Definir “AumentoTamanho” como 10; Definir “ReducaoTamanho” como o valor negativo de “AumentoTamanho”, ou seja, -10; Definir “DeltaX” como 26, que representa a distância horizontal entre os centros das imagens dos elementos químicos; definir “DeltaY” como 30, que representa a distância vertical entre os centros das imagens dos elementos químicos; Definir “Período01” como 106. Essa informação está relacionada com as coordenadas do eixo y; definir todos os outros períodos como “Período n = Período01 + (n-1) *DeltaY”. Essas definições serão utilizadas para posicionar os elementos químicos na tabela periódica.

Para cada linha do bloco grupo também foi feita a divisão em dois blocos, o que não interfere na programação. Quando a bandeira verde for clicada para iniciar o programa, faremos as seguintes definições: Definir “Grupo01” como -222. Essa informação está relacionada com as coordenadas do eixo x; Definir todos os outros grupos como “Grupo n = Grupo01 + (n-1) * DeltaX”. Essas definições serão utilizadas para posicionar os elementos químicos na tabela periódica, garantindo que os grupos sejam espaçados corretamente ao longo do eixo x.

ÍCONE DE FECHAR “X”:

Quando a mensagem “Abriu” for recebida, faremos as seguintes ações: Levar o ícone “x” para a posição $x = 90$ e $y = 160$; Definir o tamanho do ícone como 6%; Colocar o ícone na camada da frente, garantindo que fique na frente de qualquer outra imagem; Mostrar o ícone, tornando-o visível para o usuário.

Quando a mensagem “Fechou” for recebida, faremos as seguintes ações: Definir o tamanho do ícone como 0%; Não mostrar mais o ícone, tornando-o invisível para o usuário.

Quando a mensagem “AbriuLegenda” for recebida, faz-se as seguintes ações: Levar o ícone “x” para a posição $x = 50$ e $y = 75$; Definir o tamanho do ícone como 6%; Colocar o ícone na camada da frente, garantindo que fique na frente de qualquer outra imagem; Mostrar o ícone, tornando-o visível para o usuário.

Quando a bandeira verde for clicada para iniciar o programa, faremos a seguinte verificação contínua: Se o tamanho do ícone for igual a 6%; E se a ponteira do mouse (ícone do mouse) tocar o elemento; E se o botão do mouse for acionado; Se essas condições forem satisfeitas, envia-se uma mensagem “FecharElemento”.

LEGENDA

Para cada linha, temos: Quando a bandeira verde for clicada para iniciar o programa, faremos as seguintes ações: Definir o tamanho da imagem do elemento como “TamanhoMínimo + 20%”. Isso é necessário porque a imagem da legenda tem proporções diferentes da imagem dos elementos. Definir a posição inicial da legenda como $x = -50$ e $y = 85$.

Se a imagem do elemento tocar a ponteira do mouse e o botão do mouse for clicado, seguiremos o seguinte processo repetidamente até que o tamanho da imagem seja igual a 90%: Ir para a primeira camada, colocando a legenda sobre todas as outras imagens; Ir para a posição $x = 0$ e $y = 0$; Aumentar gradativamente o tamanho da imagem em passos de “AumentoTamanho” unidades; Enviar uma mensagem chamada “AbriuLegenda” para abrir o ícone “x”. Essa mensagem ativará o bloco de abertura do ícone “x” especificamente para a legenda.

Se a imagem estiver aberta com um tamanho de 90% (ou seja, tamanho máximo), o botão do mouse for clicado e estiver nas posições: $40 < x < 60$ e $65 < y < 85$, faremos as seguintes ações: Repetiremos o seguinte processo até que o tamanho da imagem do elemento seja igual a “TamanhoMínimo + 20%”: a. Reduzir gradativamente o tamanho da imagem em passos de “ReducaoTamanho” unidades; Voltaremos para a posição inicial da legenda, que é composta por uma coordenada X e Y, definidas como $x = -50$ e $y = 85$; Enviaremos uma mensagem de “Fechou”. Essa mensagem ativará o bloco de fechamento do ícone “x”.

ELEMENTOS

Para cada linha, temos: quando a bandeira verde for clicada para iniciar o programa, faremos as seguintes ações: definir o tamanho da imagem do elemento como “TamanhoMínimo”; Definir a posição inicial do elemento, que será composta por uma coordenada X e Y, onde: $X = \text{Grupo } n$ (com n variando de 1 até 18), correspondendo ao grupo do elemento na tabela periódica e $Y = \text{Período } n$ (com n variando de 1 até 7), correspondendo ao período do elemento na tabela periódica.

Se a imagem do elemento tocar a ponteira do mouse e o botão do mouse for clicado, faremos o seguinte processo repetidamente até que o tamanho da imagem seja igual a 140%: ir para a primeira camada, colocando a imagem do elemento sobre todas as outras imagens; Ir para a posição $x = 0$ e $y = 0$; aumentar gradativamente o tamanho da imagem em passos de “AumentoTamanho” unidades; enviar uma mensagem chamada “Abriu” para abrir o ícone “x”. Essa mensagem ativará o bloco de abertura do ícone “x”.

Se a imagem do elemento estiver aberta com um tamanho de 140%, o botão do mouse for clicado e a posição do cursor estiver dentro das seguintes coordenadas: $70 < x < 110$ e $140 < y < 180$, faremos as seguintes ações: repetiremos o seguinte processo até que o tamanho da imagem do elemento seja igual a “TamanhoMínimo”: a. Reduzir gradativamente o tamanho da imagem em passos de “ReducaoTamanho” unidades; voltaremos para a posição inicial do elemento, que será composta por uma coordenada X e Y, onde: $X = \text{Grupo } n$ (com n variando de 1 até 18), correspondendo ao grupo do elemento na tabela periódica e $Y = \text{Período } n$ (com n variando de 1 até 7), correspondendo ao período do elemento na tabela periódica. Enviaremos uma mensagem de “Fechou”. Essa mensagem ativará o bloco de fechamento do ícone “x”.

Após a construção da Tabela Periódica Interativa no software *Scratch*, os alunos interagiram com suas próprias criações, buscando compreender o contexto histórico dos elementos químicos ali inseridos, incluindo suas propriedades, características, aplicações e história. Um modelo pronto da Tabela Periódica Interativa no *Scratch* está disponível para interação por meio do link: Projeto Tabela Periódica Interativa no Scratch (Figura 2A).

Figura 2 – A) Tabela Periódica Interativa no *Scratch*, B) Destaque do elemento Hidrogênio, C) História e propriedades do elemento, D) Ícone dos grupos: metais, não metais, gases nobres e hidrogênio e a história e suas propriedades físicas e químicas.



Fonte: Elaborado pelos autores: <https://Scratch.mit.edu/projects/636406489>

Quando a Bandeira verde for clicada (iniciar o programa), podemos interagir com a Tabela Periódica e clicando em um símbolo específico (figura 2B), este deve ser ampliado e ficar no centro da tela em primeiro plano, colocando-o em destaque e terá um ícone de fechar “x” deverá aparecer sobre o elemento, após sua abertura. Alguns elementos escolhidos terão informações como a história do elemento e suas propriedades físicas e químicas, permitindo que aprenda mais sobre os elementos (figura 2C). Ao ser fechado, a imagem do elemento deverá retornar para a posição original na tabela. Ao clicar no ícone chamado elementos, todos os elementos são ativados, permitindo uma visão geral da tabela, enquanto no ícone do grupo a cor distingue os grupos: metais, não metais, gases nobres e hidrogênio (figura 2D). Ao escolher um desses grupos, podemos aprender um pouco mais sobre suas características e para finalizar ou parar é só clicar no hexágono vermelho que fica ao lado da bandeira verde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma Tabela Periódica Interativa no *Scratch* representa um avanço significativo no ensino da química, possibilitando uma abordagem mais dinâmica e envolvente. A utilização de tecnologias digitais no ensino não apenas torna as aulas mais atrativas, mas também pode facilitar a compreensão dos conceitos fundamentais, como a classificação periódica dos elementos. A interatividade proporcionada pelo *Scratch* permite que os estudantes explorem os elementos químicos de maneira mais aprofundada, relacionando suas propriedades físicas e químicas com aplicações práticas no cotidiano.

Os resultados obtidos com a implementação da Tabela Periódica Interativa demonstram que os alunos se engajam mais no processo de ensino, desenvolvendo habilidades importantes como o Pensamento Computacional e a capacidade de investigação científica. Além disso, a abordagem contextualizada e tecnológica contribui para uma melhor compreensão dos modelos atômicos e da evolução histórica da química, superando as limitações da memorização pura.

É recomendável que futuros estudos continuem a explorar o potencial das tecnologias digitais no ensino das ciências, investigando novos recursos e metodologias que possam enriquecer ainda mais a experiência educativa. A integração de recursos interativos, como o *Scratch*, em diferentes áreas do conhecimento, pode promover um ensino significativo e duradouro, preparando os alunos para os desafios científicos e tecnológicos do presente e futuro.

REFERÊNCIAS

- ATKINS, P.; JONES, L.; LAVERMAN, L. **Princípios de química**: questionando a vida moderna e o meio ambiente. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018. 830 p.
- BRAGA, J. V. Repositórios de Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Ciências e Mediação por Tecnologia da Informação e Comunicação. Orientador: José Divino dos Santos. 2019. 149 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019.
- CÉSAR, Elói T.; REIS, Rita de C.; ALIANE, Cláudia S. de M. Tabela Periódica Interativa. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 180-186, 2015.
- CUNHA, Mayana Ferreira da *et al.* A dimensão pedagógica da Tabela Periódica no ensino de conceitos químicos. Orientador: Thiago Henrique Barnabé Corrêa. 2019. 158f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Química) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.
- FILHO, Alcir Mario Trainotti; TRAINOTTI, Cintia Ghisi. Introdução às tecnologias da informação e comunicação. Indaial: UNIASSELVI, 183 p., 2018.
- GONZAGA, Glaucia Ribeiro; MIRANDA, Jean Carlos; FERREIRA, M. L. Ensino do tema Tabela Periódica na educação básica. **Research, Society and Development**, Itajubá/MG, v. 9, n. 2, p. 105, Janeiro, 2020.
- LEMONS, P. B. M. Auxiliando dificuldades de aprendizagem apontadas por alunos do ensino médio por meio de objetos virtuais de aprendizagem. **Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio**, Uberaba/MG, v. 13, n. 1, p. 3-21, 2020.
- LEITE, L.B. P. **PeriódicaTabIEAA 1.0**: Uma ferramenta para o ensino alternativo da tabela periódica. 2019.
- LEITE, B. S. O ano internacional da tabela periódica e o ensino de química: das cartas ao digital. **Química Nova**, v. 42, n. 6, p. 702-710.2019
- LOPES, Reinaldo José; HÖLZLE, Luís Roberto Brudna. **Um Mergulho na Tabela Periódica**. 1. ed. São Paulo: C6 Bank, 2019. 84p.
- MALAN, D. J. e LEITNER, H. H. **Scratch for budding computer scientists**. Proceedings do 38th SIGCSE'07, Kentucky, USA, 2007, p. 223-227.
- MELO, N. *et al.* Objetos Digitais de Aprendizagem de Ciências Biológicas no Ensino Fundamental e Médio: Uma Revisão Sistemática da Literatura Brasileira. *In: VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação – CBIE*, 8. 2019, Brasília, DF. Anais do XXX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE. Brasília, DF, 2019.
- OLIVEIRA, FD; CORDEIRO, E.C.F. Oficina Aplicada Utilizando O *Scratch* Como Ferramenta De Auxílio No Ensino De Matemática. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2016.
- OLIVEIRA, M. E. R.S.N; CARVALHO, J. W. P.; KAPITANGO-A-SAMBA, K. K. Objetos digitais de aprendizagem como recurso mediador do ensino de química. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 1005-1021, 2019.
- PAIVA, M. M. *et al.* Desafios enfrentados no desenvolvimento de objetos digitais de aprendizagem e o QuiLegAl. **Multidisciplinary Reviews**, Ceará, v. 4, e2021002, 2021.

PASCOIN, A. F.; CARVALHO, J. W. P.; SOUTO, D. L. P. Ensino de química orgânica com o uso dos objetos de aprendizagem atomlíg e simulador construtor de moléculas. **Revista Signos**, v. 40, n. 2, 2019.

PASCOIN, A. F.; CARVALHO, J.W. P. Representações quantitativas em laboratórios virtuais para o Ensino de Química. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 2, p. 152-159, 2021.

PRODANOV, C. C. & FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

RESNICK, Mitchel. **O computador como pincel**. VEJA: Limpeza de Alto Risco. Especial: um guia do mundo digital, São Paulo: Abril Cultural, n. 41, out. 2009.

ROCHA, C.; BORDIGNON, A. P.; BÜTTENBENDER, M. D.; GONÇALVES, V. D. O.; SILVA, F. F. Construção da Tabela Periódica: uma alternativa no ensino de Química. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2020.

ROMANO, Caroline Gomes *et al.* Perfil químico: um jogo para o ensino da Tabela Periódica. **Revista Virtual de Química**, Niterói, RJ, v. 9, n. 3, p. 1235-1244, 2017.

SANTOS, Danilo Oliveira; WARTHA, Edson José; SILVA FILHO, Juvenal Carolino da. Softwares educativos livre para o ensino de química: análise e categorização. **Eneq-Encontro Nacional de Ensino de Química**, v. 15, 2010.

SCRATCH. About. 2014. Disponível em: <<https://Scratch.mit.edu/>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

STRIEDER, R.L., **Tabela Periódica Interativa no Scratch**: Uma abordagem matemática de propriedades periódicas no ensino de Química. Orientador: Dr. José Wilson Pires Carvalho. 2023. 158 f. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática-PPGECM da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Barra do Bugres, MT, 2023.

STRIEDER, R. L. *et al.*, Tabela Periódica Interativa no *Scratch*: Uma abordagem Matemática no ensino do cálculo da massa atômica. **COBEDU-congresso-online-brasileiro-multidisciplinar-de-educacao-1-edicao/anais**, 2023.

STRIEDER, R. L. *et al.*, A science didactic sequence based on inquiry-based teaching in the 9th year of Elementary School using Scratch. Focus on Education: Academic Research. 1ed.: Seven Editora, 2024, v. 1, p. 202-229.

TOMA, H. E. AITP 2019 – **Ano Internacional da Tabela Periódica dos Elementos Químicos**. Química Nova, 42(4), 468–472. 2019 <http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20170350>

SIGNIFICADOS. **Significado de tecnologia**. Disponível em: <http://www.significados.com.br/tecnologia-2/>. Acesso em: 06 jun. 2024.

WEBBWER *et al.* Reflexões sobre o *Software Scratch* no Ensino de Ciências e Matemática. **Revista Renote Novas Tecnologias na Educação**. v. 14, n 2, p. 1-10. 2016.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO PROJETO NA PSICOLOGIA ESCOLAR

Ana Carolina Duarte Coelho¹
Luciana Genuíno Machado²

INTRODUÇÃO

*“E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
– Me ajuda a olhar!”
(Eduardo Galeano)*

A prática da psicologia nas escolas foi tradicionalmente caracterizada por uma abordagem medicalizante, focada na identificação e no tratamento de “desvios” ou “deficiências” individuais; e o contexto atual das escolas vêm exigindo, ainda, tal atuação. No entanto, os profissionais são convidados a repensar essa prática, considerando os olhares que são formados e disciplinados no ambiente escolar, e percebendo como eles se inserem em um contexto sócio-cultural rico e complexo.

Neste capítulo, será explorada a constituição dos olhares humanos como processo estético, contextual e relacional. A partir disso, pensa-se em como a atuação crítica em psicologia escolar, apoiada em uma compreensão histórico-cultural, pode contribuir para a criação de projetos que ampliam tais olhares. Assim, aponta-se a relevância em incorporar a educação estética de maneira significativa na prática psicológica, atuando junto dos professores na promoção de um espaço de aprendizagem onde o diálogo, a criatividade e a imaginação são valorizadas como componentes essenciais do processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

Em seu conto “A Função da Arte/1”, Eduardo Galeano (2002) fala de um menino, Diego, levado pelo pai para conhecer o mar. Ao finalmente se deparar com a imensidão do oceano o menino se cala, engasgado com emoções que ele mesmo não consegue nomear. E depois, recuperando a voz, a criança pede ao pai: “Me ajuda a olhar!”

¹ Graduada de Psicologia (UNIPLAC). CV: <https://lattes.cnpq.br/0368817217796555>

² Especialização em Psicologia Organizacional (UNOPAR). Docente (UNIPLAC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4335098246893358>

O pedido de ajuda do menino é muito maior do que ele imagina. Na sua ânsia por ver o mar, ele não busca o impulso de um adulto que permita que o horizonte do seu olhar se expanda. Sua voz trêmula implora por uma orientação, por ferramentas que o ajudem a apreciar algo tão novo, tão único, tão grande. A experiência nova faz com que ele busque, desesperadamente, um novo olhar.

Assim, o olhar de que fala Galeano se aproxima da construção de Zanella (2020) sobre “olhares”, não como sinônimo de visão, mas sim como processos complexos que marcam a relação dos sujeitos com o mundo. Pensando essa relação, a autora afirma que os olhares não são inatos ou naturais; eles são construídos nos contextos dos quais os sujeitos participam. A maneira pela qual as pessoas olham para o mundo vai sendo forjada desde o seu nascimento, marcada pelos ângulos, pelos vieses, e pelos cenários dos quais elas se apropriam.

E a escola exerce um papel essencial nesse processo de formação, educação, e disciplina dos olhares. O ambiente escolar é, necessariamente, um espaço instrumentalizador, que apresenta os sujeitos a novas mediações, novos cenários e novos significados; elementos que compõem a relação dos alunos com o mundo ao seu redor. No entanto, Zanella (2020) destaca que este espaço também costuma realizar um processo contrário: ao definir o que pode ou não pode ser visto, que movimentos são aceitos e quais devem ser controlados, que saberes são necessários e quais são ignorados; ao se tornar um ambiente de paredes cinzas e portas fechadas; a escola se ocupa de sacrificar a multiplicidade de olhares em nome da aplicabilidade de um olhar universal, incapaz de perceber as tantas possibilidades da vida.

Este “controle de olhares” se agrava na atualidade. Enquanto ambiente regulamentar, o campo escolar contemporâneo é profundamente influenciado pela ideologia neoliberal, em que as relações são mercantilizadas e as características qualitativas da educação são depreciadas. Menos que promover o processo de humanização dos sujeitos, fornecendo-lhes as ferramentas para que tenham acesso a todo o arcabouço cultural da humanidade, a escola corre o risco de assumir como tarefa o ensino do “útil”; leia-se, aquilo que é apreciado pelo mercado. Conforme Barroco e Tuleski:

[...] ao mesmo tempo em que pode ser local de encontro de diferentes pessoas, com histórias de vida peculiares, a escola é também espaço de reprodução do instituído. A escola de hoje, por exemplo, veicula a ideologia neoliberal e, em consequência, é possível reconhecer que as histórias de vida estão sendo escritas

não a partir da riqueza das mediações pedagógicas e socioculturais em geral, mas pela homogeneidade da pauperização do saber, no modo como ele é socializado [com diferença para as diferentes classes sociais] e ensinado. (BARROCO, TULESKI; 2007, p. 25)

Diante deste cenário, torna-se necessário questionar os ângulos, os vieses e as perspectivas que têm caracterizado os olhares atuais. Camargo e Bulgacov (2008) apontam que o mundo moderno se caracteriza por uma razão instrumental. A lógica que guia as relações atuais é quantitativa e monetária, construída por uma estrutura de controle que sustenta as relações de produção. Neste processo, os olhares foram reduzidos a instrumentos para medir e avaliar a realidade, e já não aprendem a apreciá-la.

E mesmo a relação entre os sujeitos modifica-se através desse olhar: o “outro” passa a ser tomado como objeto, como um fim (CAMARGO, BULGACOV, 2008). No campo escolar, o “outro” é posto como um reprodutor da realidade, avaliado a partir das exigências do “vencer na vida”. Matam-se olhares, medicalizam sujeitos e relações, culpabilizam os que não se adequam. Entra em cena a psicologia escolar.

Essa área de estudos foi bastante caracterizada por uma lógica medicalizante e normativa dos comportamentos escolares, a partir de uma atuação pautada na avaliação e tratamento dos *déficits* de indivíduos para que estes sejam aptos para “aproveitar” seus processos desenvolvimentais (LOPES, CORD, 2019). Tal perspectiva foi posta em cheque com a publicação dos trabalhos de Maria Helena Patto (1984, 1990), em que a autora criticava a formação da “queixa escolar” enquanto um fenômeno que culpabiliza o estudante sem considerar as possibilidades e limitações da estrutura de ensino na qual ele se insere. Assim, Patto propõe que a atuação da psicologia seja autocrítica, ampliando sua compreensão a respeito dos fenômenos escolares e contribuindo para o desenvolvimento pleno dos sujeitos no contexto educacional.

A partir dessas críticas, as raízes da psicologia escolar brasileira foram abaladas, e desenvolveram-se outras maneiras de compreender os fenômenos educacionais, tomando como prioridade a consideração do contexto escolar como um todo. Partindo dessa lógica, as intervenções da psicologia, sejam elas institucionais, junto do corpo docente, discente, ou perante a família e a comunidade escolar no geral, devem fugir da prática medicalizante e contribuir para o processo educacional como um todo, visando um horizonte de desenvolvimento, autonomia e libertação (GUZZO, RIBEIRO, 2019).

No entanto, essa psicologia que se propõe crítica chega exatamente ao ambiente escolar marcado pelo olhar neoliberal. Diante da necessidade de produção constante e do estreitamento das possibilidades educacionais, é comum que o trabalho do psicólogo também seja visto de maneira instrumental, sendo colocado pela própria comunidade escolar como o responsável por “consertar” os indivíduos que não se mostram capazes de acompanhar a norma.

É papel do psicólogo reafirmar suas atribuições e limitações nesses espaços educacionais, mas isso pode ser uma tarefa árdua; afinal, para defender sua atuação, o profissional precisa ser capaz de pensar em ações que contribuam para o processo educacional sem limitá-lo. Assim, como traçar essas intervenções tão valorosas, que vão contra a medicalização do ambiente escolar e sustentam o discurso da educação enquanto elemento base para o desenvolvimento, em um período em que a individualização e a medicalização colocam-se como norma?

Pensando em uma resposta para essa questão, diversos autores vêm apontando as possibilidades de uma atuação voltada para o incentivo à educação estética (ASSIS, 2020; BARBAROSA, 2018; CAMARGO, BULGACOV, 2008; ZANELLA, 2020). Pensar a educação estética enquanto intervenção psicológica pode parecer distante da realidade prática da psicologia escolar; no entanto, compreender tal prática de maneira ampla envolve pensar a educação como um todo, um movimento que passa, necessariamente, pela dimensão estética.

É Schiller (1795, *apud* BARBOSA, 2014) quem aponta o conceito de educação estética enquanto parte necessária do desenvolvimento humano. Para o filósofo, ela seria o contraponto dos avanços técnicos do humanismo, fazendo com que aquilo que foi “iluminado” pela razão pudesse, agora, ser “aquecido” pelo sentimento. Assim, a educação estética se configura como um estímulo à sensibilidade dos sujeitos diante do mundo.

Isso deixa claro que a estética possui uma relação intrínseca com a realidade afetiva dos sujeitos. Vigotski (2001) aponta que a percepção estética é uma vivência ativa e rica de momentos afetivos, que lança uma nova luz sobre a complexidade dos sentimentos humanos. Dessa forma, o trabalho com a educação estética envolve o desenvolvimento de um espaço em que os sujeitos podem reviver, reavaliar e re-estabelecer as emoções que surgem e ressurgem diante da experiência estética.

No entanto, a sensibilidade diante dessa experiência não é um processo inato. Pensando ainda por um viés histórico-cultural, ela precisa ser compreendida e desenvolvida na relação com outros sujeitos para que seja internalizada,

e carrega características singulares que tornam-se visíveis no coletivo. Nesse sentido, Zanella (2020), resgatando o conceito de olhares que se formam a partir dos contextos humanos, afirma a necessidade de se pensar em uma outra “educação do olhar”, um processo que constitua sujeitos sensíveis à diversidade do mundo.

Assim, a estética se coloca como “uma defesa da multiplicidade de possibilidades de sentir e expressar” (CAMARGO, BULGACOV, 2008, p. 474), possibilitando a desnaturalização de um olhar único e a convivência com outras maneiras de se perceber o mundo. Isso inevitavelmente afeta as relações com os sujeitos, tirados do espaço de objeto para ocupar o lugar da singularidade e do potencial.

Indo além, Zanella (2020) argumenta que o olhar sensível leva, também, a um viés crítico, à percepção e ao questionamento de incoerências e injustiças, e à compreensão de que os sujeitos que são afetados por estes contextos possuem, também, o poder de transformá-los. Para a autora, é a sensibilidade que mobiliza os sujeitos, habilitando-os para resistir à homogeneização, e para acolher o novo.

E a possibilidade de transformação dos contextos nasce de um aspecto essencial nessa trama: o olhar estético é uma ferramenta que proporciona o ato criativo. Para Vigotski (2009), a criação é, na verdade, a nova combinação de impressões nascidas da experiência. Esse movimento de reorganizar fragmentos da realidade se converte na imaginação, materializando-se na forma do novo. Nesse sentido, é a sensibilidade no contato com a realidade que permite ao homem modificá-la, já que sua capacidade criativa depende da riqueza de suas experiências. Nas palavras de Barroco e Tuleski:

Desse modo, a capacidade de compor um edifício novo com os antigos elementos constitui-se como a base dos processos criativos, inerentes ao homem desde a mais tenra infância, mesmo que de forma incipiente. Essa função imaginativa vital, a atividade criadora, tem um vínculo estreito com a realidade [...] (BARROCO, TULESKI; 2007, p. 19)

É nesse sentido que as autoras destacam que a imaginação, comumente tratada como alheia à realidade, verdadeiramente nasce do contato com ela e permite a sua modificação através da atividade criativa. E tal modificação pode ocorrer nos mais diversos sentidos, já que a criação não se limita ao campo artístico, ou às grandes invenções humanas. Na realidade, tudo aquilo que compõe o mundo humano e que combina, modifica, ou cria algo novo,

necessariamente emprega a imaginação. Todas as ferramentas humanas, das mais simples às mais complexas, são a materialização de um mesmo processo imaginativo. São, assim, a *fantasia cristalizada* (Vigotski, 1998).

Partindo dessa compreensão da relação complexa entre a experiência estética, a realidade afetiva e a atividade criativa, Zanella (2020) afirma a importância de uma educação que se dê em quatro dimensões: técnica, política, ética e estética. Pensando no menino de Galeano, o conhecimento técnico permitirá que ele compreenda a composição do mar, suas funções e seus riscos. Os conhecimentos político e ético podem levá-lo, por exemplo, a uma compreensão crítica das relações entre o homem e a natureza, ou ao questionamento sobre quais olhares alcançam a imensidão do mar. Mas todos estes dependem daquele primeiro movimento estético, em que razão e sensibilidade se unem na construção de um novo olhar.

Diante disso tudo, torna-se nítido que é por meio da experiência estética que o homem desenvolve a capacidade sensível, construindo um olhar que seja capaz de perceber a realidade por diversos ângulos e sob diversos aspectos; o que o permite, também, modificá-la. Assim, intervir na educação estética não se trata de gerenciar a imaginação dos alunos, mas sim de fornecer-lhes acesso a uma multiplicidade de olhares, de cenários e de histórias, e incentivar tal sensibilidade a partir delas.

E se a experiência estética é contextual, um elemento chave para construir um novo olhar na prática educacional é a abertura da escola para o seu contexto: o território. Zanella *et al* (2014) apontam que o ambiente urbano em que as escolas tipicamente se estabelecem é um espaço polissêmico, marcado por tensões, por disputas, e por uma grande diversidade de vozes, ouvidas ou caladas. No entanto, exatamente por conta dos olhares enviesados que se constituem culturalmente, a diversidade desse espaço é invisível para boa parte da população.

Assim, a cidade constitui subjetividades, e os sujeitos tendem a percebê-la de uma maneira específica, o que define o tipo de relação que eles estabelecem com a ela, com o mundo, e consigo mesmos. Para que a escola efetivamente atinja estes sujeitos e amplie sua compreensão do mundo, torna-se necessário compreender, sensibilizar, e problematizar estes olhares, e a realidade concreta que os constrói. Nesse sentido:

O maior erro da escola foi ter-se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. (VIGOTSKY, 2001, p. 456)

Diversas são as maneiras de abrir as portas da escola para os cenários que compõem seu território. Zanella (2020) aponta para a relevância de passeios escolares que tenham como objetivo específico a apreciação, compreensão e problematização da cidade. Levar os alunos para fora dos muros da escola é uma maneira de ampliar o próprio processo educacional, mediando diretamente a relação destes com seu ambiente, e abrindo espaço para a diversidade de olhares nascida desse trajeto.

Outra possibilidade interventiva envolvendo o território é a fotografia. Ainda segundo Zanella (2020), a fotografia não apresenta a realidade, mas a representa através do olhar de quem a produz, marcada pelo ângulo, pela iluminação, e pelo momento em que foi tirada. Nesse sentido, mais que registrar, a fotografia tem o potencial de transformar os olhares sobre a cidade, tanto para quem realiza o registro quanto para quem entra em contato com ele e o percebe por um viés sensível e estético. É também nesse sentido que Berri, Zanella e Assis apontam:

Nas fotografias mesclam-se os modos como os jovens veem a cidade, os registros por eles feitos dos signos e vozes que compõem sua polifonia. Estas imagens fotográficas são compreendidas como objetivação dos olhares dos jovens para seu entorno, mediados pelo ângulo de uma lente, e ao mesmo tempo como condição para intervir nesses modos de ver. (BERRI, ZANELLA, ASSIS, 2015, p. 132)

Além da apreciação estética, o estímulo à atividade criativa também é um espaço a ser explorado na escola. Nesse sentido, Camargo e Bulgacov (2008) destacam o valor da realização frequente de oficinas de arte no ambiente escolar. Nessas, o processo criativo só terá sentido através da própria educação estética, do estímulo à sensibilidade dos alunos, e do oferecimento de ferramentas diversas que ampliem, e não limitem, suas possibilidades criativas. Nesse sentido destaca-se como exemplo o projeto ArteUrbe, que, partindo da exploração e da problematização da cidade por parte dos alunos, promove oficinas de materiais como o grafite, o lambe-lambe e o stencil; frutos históricos desse contexto urbano (ZANELLA, BRITO, CARVALHO, ROZENFELD, 2014).

O fato é que, partindo de materiais e técnicas diversas, as oficinas artísticas possuem um potencial claro: desmistificar a ideia de que a atividade criativa resulta de um talento inato. A criação é exatamente a potência do homem comum que, ao relacionar-se com a realidade, a modifica; seja criando arte, seja resignificando a si mesmo. Este é um processo inexoravelmente marcado pelas condições reais do ambiente em que o sujeito se insere, e é exatamente por isso que a escola pode se tornar uma potencializadora do novo.

Diante desses processos, aponta-se que uma possível contraposição ao olhar imposto pelo sistema de valores dominante é a compreensão de que sensibilidade, imaginação e criatividade são atividades humanas, nascidas das condições concretas em que os sujeitos se encontram e constituintes de sua capacidade de transformá-las. A resistência à medicalização, instrumentalização e mercantilização da vida está, exatamente, na invenção cotidiana de novos olhares.

CONCLUSÃO

A perspectiva estética não é limitada à psicologia; muito pelo contrário, ela pode e deve ser apropriada por todos os diversos elementos da escola, compondo um ambiente amplo de cenários e de olhares. Ainda assim, este texto busca destacar o potencial da dimensão estética enquanto intervenção da psicologia exatamente no sentido de instrumentalizar os profissionais que ocupam estas escolas. Se a psicologia escolar da atualidade se pretende crítica, ela pode, também, propor-se estética, elaborando ferramentas e construindo momentos junto dos docentes para ampliar a experiência do ensino como um todo.

Pelo trabalho interdisciplinar, torna-se possível instrumentalizar o processo criativo, e reunir a razão, tão próxima da lógica escolar, à emoção, tantas vezes tratada como alheia à esta realidade. Afinal, quantas vezes o espaço escolar busca separar os realistas dos sonhadores, deixando de levar em conta que tudo o que é humano na realidade concreta só se tornou possível por ter sido, antes, sonhado?

Ao atuar como elo entre diferentes profissionais na promoção de uma educação estética, a psicologia abre espaço para destacar as potencialidades entre os alunos, contextualizando seu desenvolvimento psíquico e educacional na cultura que os cerca. Abre espaço, também, para a sensibilização dos olhares do próprio ambiente escolar, abrindo as portas da escola e efetivamente apreciando, questionando e problematizando o mundo no qual ela se insere.

Assim, mais que uma proposta interventiva, este texto se configura como um apelo: ao olhar para além dos déficits e conflitos do ambiente escolar, que a psicologia seja capaz de se desprender de uma prática utilitária, constituindo-se como um agente facilitador da diversidade, das vivências e da criação.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Neiva de. Educação Estética em diferentes contextos: contribuições para a psicologia educacional. In: OLTRAMARI, Leandro Castro; FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; GESSER, Marivete (org.). **Psicologia Escolar e Educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC, 2020. Cap. 10. p. 200-221.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Cortez Editora, 2018.
- BARBOSA, Ricardo. Educação estética, educação sentimental: um estudo sobre Schiller. **ArteFilosofia**, v. 9, n. 17, p. 146-169, 2014.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, n. 24, 2007.
- BERRI, Bruna; ZANELLA, Andrea Vieira; DE ASSIS, Neiva. Imagens da cidade: o projeto ArteUrbe/Images of the city: the design ArteUrbe. **Revista Polis e Psique**, v. 5, n. 2, p. 123-149, 2015.
- CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em estudo**, v. 13, p. 467-475, 2008.
- GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo; RIBEIRO, Flávia de Mendonça. Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 19, núm. 1, pg. 298-312. 2019.
- LOPES, Juliana Silva; CORD, Denise. Psicologia escolar e educacional: história, contextualização e atuação não medicalizante. IN: GROFF, Apoliana Regina; MORAES, Marta Corrêa; ROSA, Rogério Machado. Formação continuada: Psicologia Escolar e Educacional na Contemporaneidade. 2021, p. 24-33.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1984.
- PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. In: **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 1987.
- VIGOTSKI, Lev Seminovich. “Diferenças culturais de pensamento”. In: Vigotskii, L.; Luria, A. e Leontiev, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone. 1998.
- VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luíza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich; **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZANELLA, Andrea. **Psicologia histórico-cultural em foco**: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque/Ufsc, 2020.

ZANELLA, Andrea Vieira et al. O projeto ArteUrbe: tecnologia e produção de subjetividade/
ArteUrbe Project: technology and production of subjectivity. **Revista Polis e Psique**, v. 4, n. 3, p.
217-233, 2014.

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UM DILEMA DO SÉCULO XXI

Marielena Batista de Souza¹

Edite Maria Sudbrack²

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a avaliação tem angariado espaço e desencadeado modificações nas redes de ensino mundo a fora. Foi a partir do século XIX, com um propósito meritocrático de selecionar pessoas para ocupar cargos públicos e privados, que esse mecanismo teve início no campo educacional, e vem se aperfeiçoando e despertando, no decorrer, do tempo o interesse de grandes potências mundiais. Estas vislumbram na educação um campo fértil para investimentos econômicos, utilizando-se dos mecanismos de avaliação para influenciar e monitorar o retorno desse capital.

Aqui apresentaremos o encabeçamento de organismos multilaterais no campo educacional pela Europa e Estados Unidos, para isso, eles promoveram grandes eventos para atrair países de várias partes do mundo, com o intuito de disseminar um modelo de educação voltado para atender as necessidades do mercado globalizado, tendo as estatísticas implementadas por meio da avaliação em larga escala como instrumento para monitorar as políticas de educação em países que aderissem a essa ideia. Esses eventos tiveram início a partir dos anos de 1950, perdurando por toda a metade do século XX, influenciando o campo educacional com a promessa de melhorar a qualidade da educação e trazer prosperidade para países com desequilíbrio social e econômico.

Abordaremos também a entrada desses organismos multilaterais no Brasil, a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien/Tailândia e o comprometimento de governos brasileiros com essas instituições, direcionando suas leis educacionais, como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, para atender as exigências impostas por esses organismo, mesmo que não detenha nenhum poder de decisão em sua cúpula e nem traga vantagem alguma para o povo brasileiro nesses acordos unilaterais.

¹ Pedagoga (UECE). CV: <http://lattes.cnpq.br/9102733465269964>

² Doutora em Educação (UFRGS). Pró-reitora de ensino e docente (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/0913443167757014>

Por fim, narramos o pensamento e críticas de autores como: Werle e Welter; Afonso; Fritsch e Vitelly; Sudbrak e Fonseca, acerca da avaliação em larga escala. Esses abordam a distância entre o discurso e as reais consequências trazidas pela Avaliação em Larga Escala (ALE) para a aprendizagem nas escolas brasileiras. Geram, na verdade, um contingente de crianças, jovens e adultos, excluídas, ainda que presentes de corpo, dos projetos educacionais vigentes e, conseqüentemente, do modelo de sociedade neoliberal que assola os tempos atuais.

A INFLUÊNCIA DE ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EXPANSÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A avaliação educacional, em seu sentido mais amplo, pode ser definida de diversas formas, entre elas estão: avaliação diagnóstica – realizada no início de cada ano letivo, com o intuito de analisar o nível de conhecimento de cada aluno, suas dificuldades e suas habilidades para, a partir dessas informações, traçar ações pedagógicas para o seu desenvolvimento escolar; a avaliação normativa – que tem o objetivo de medir o desempenho dos alunos em relação a critérios pré-estabelecidos; a avaliação formativa – tem como objetivo principal fornecer subsídios para nortear o planejamento pedagógico do professor.

Como afirma Luckesi (2011, p. 263) sobre a avaliação da aprendizagem:

[...] é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e do seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas. Contudo, também subsidia o educador, se necessário, em suas atividades de gestor do ensino [...] subsidia e ainda percorre as intervenções de correções dos rumos da atividade e dos seus resultados.

Com objetivos distintos, prolifera a tão discutida avaliação em larga escala, a qual tem a função de classificar e comparar o nível de conhecimento de uma determinada rede de ensino. Sendo essa uma ferramenta utilizada para monitorar a ‘qualidade’, ‘eficácia’ e ‘eficiência’ da educação de uma determinada região. Assim:

O objetivo da avaliação em larga escala é promover um acompanhamento da efetivação das políticas para a Educação Básica através de provas realizadas com os estudantes, tendo em vista a produção de conhecimentos e a sistematização de ações educacionais que resultem em mudanças qualitativas [...] (Welter; Werle, 2021, p. 3).

A avaliação, anteriormente conhecida como prova ou exame, está presente nas instituições públicas e privadas há longa data. No século XIX, em um contexto pré-capitalista, esses sistemas começaram a ser utilizados como instrumento privilegiado de avaliação, que a escola adotou em modelos de admissão pública e privada, para corrigir um sistema de recrutamento já muito criticado, como afirma Afonso (2007, p. 13):

Desenvolveram-se ao logo do século XIX, como instrumento privilegiado de avaliação e seleção que a escola pôs a serviço das modernas administrações burocráticas públicas e privadas, porque esses começavam a ser fortemente pressionados para alterar seus antigos sistemas de recrutamento e portronagem (muitas vezes baseados em recomendações pessoais, em detrimento de nomeações discricionárias e até na compra de cargos públicos.

O autor destaca também outro ponto que pode estar ligado a essas mudanças, que era o interesse por vantagens e lucros econômicos existentes no referido sistema avaliativo, realizado com critérios supostamente neutros. As instituições passaram a utilizar esse tipo de avaliação com a intenção de passar para a sociedade, porém de forma maquiada, uma forma neutra e justa desse método meritocrático avaliativo. Mas não podemos deixar de observar que, por vezes, a meritocracia favorece os mais abastados, em detrimento de uma classe menos favorecida pela falta de acesso aos meios econômicos e, concomitantemente, aos meios de conhecimento. Poderíamos dizer que um sistema meritocrático só seria justo se todos partirem do mesmo ponto, o que na maioria das vezes não acontece, apenas contribui para manter os privilégios da sociedade dominante. Como afirma Afonso (2007), traz a impressão de um sistema democrático, que não se concretiza.

Bourdieu e Passeron (1992) já fazem uma crítica ao sistema de avaliação meritocrática e a reprodução da sociedade, em seu clássico “A Reprodução”:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 171).

Esses exames com caráter classificatório, de um lado exaltam os ‘bem-sucedidos’ e, do outro, rotulam de incapazes os que não atingem os resultados pré-estabelecidos. Incutindo na cabeça desses que são os únicos responsáveis

por seu fracasso. Por vezes, levando ao abandono da escola. Partindo dessa premissa, podemos afirmar que essas avaliações são excludentes, desvalorizando saberes e não contribuem com a aprendizagem dos alunos.

Esse tipo de avaliação, que permeia nossas escolas desde o século XIX, ainda tem forte influência nas práticas escolares da atualidade. Porém, o sistema avaliativo aumenta suas proporções a partir do século XX, agora também denominada como ‘avaliação em larga escala’, sobre a qual trataremos a seguir.

Desde a década de 1950, durante o pós-guerra, a utilização de estatísticas como instrumento para monitorar as políticas na educação vem sendo desenvolvida na Europa e nos Estados Unidos, sendo recomendada por organismos internacionais, como mecanismos essenciais para a educação. Um dos primeiros grandes eventos sobre essa temática aconteceu no ano de 1950, em *Atlantic City/Estados Unidos*, a *First International Conference on Education Reseac*. Nesse evento foi definida a base para os programas internacionais de pesquisa em educação.

Nessas conferências foram concluídas as bases para programas internacionais, para realizar pesquisas na área educacional, na qual consta: compromisso de investimentos em pesquisa educacional, independente da situação financeira do País; transparência nas informações entre os pesquisadores da área da educação em prol do desenvolvimento da pesquisa no âmbito nacional e internacional; utilização de especialistas da [Organização das Nações Unidas] ONU para assegurar o treinamento de suas equipes por parte do governo; comprometimento de suporte financeiro por parte dos membros das Nações Unidas para financiar pesquisas nacional e internacional (Freitas, 2005, p. 81).

Nas conferências ficou determinado que os países que adotassem esses programas deveriam seguir orientações para fazer seus investimentos, além de ter que justificar seus gastos para os organismos internacionais responsáveis e abrir as portas do seu país para receber especialistas estrangeiros, que iriam definir quais rumos a educação de seus territórios deveriam tomar.

Após a definição das metas foi formada uma comissão responsável para criar métodos de pesquisas para investigar e desenvolver metodologias adequadas em pesquisas educacionais a nível internacional. Freitas (2005) afirma que essas ações em educação tinham como objetivos o desenvolvimento econômico do país:

De forma geral, as recomendações originárias dessa conferência reafirmam o investimento na educação como forma viável de promover o desenvolvimento econômico dos países e, conse-

quentemente, as atividades de pesquisa, planejamento e avaliação deveriam se orientar por esse aspecto (Freitas, 2005, p. 91).

Com base nessa citação fica entendido que a educação está a serviço do desenvolvimento econômico, com o controle gerencial do Estado, visando o retorno financeiro do capital investido. O que deixa claro a relação da educação com o trabalho, ou seja, de acordo com Oliveira (2020), podemos dizer que a intenção desses organismos era direcionar a educação para a formação do capital humano:

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos da produtividade e elemento de superação do atraso econômico [...] (Frigoto, 1993, p. 64 *apud* Oliveira, 2020, p. 46).

Outro grande evento dessa natureza ocorreu em 1958, na cidade de Hamburgo/Alemanha, um grupo de estudiosos, entre eles, educadores, psicólogos e sociólogos, reuniram-se na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para discutir a avaliação educacional, os problemas da educação e a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, formou-se a *International association for the Evolution of Educational Achievement* (IEA).

Essa conferência produziu o *Pilot Twelve Country*, um projeto subsidiado pela UNESCO, que em 1960, estendeu-se a diferentes sistemas de ensino. Tendo a incumbência de viabilizar métodos empíricos nos instrumentos de investigação nas pesquisas educacionais como também “a identificação de padrões intelectuais referentes a certas disciplinas básicas do currículo escolar sobre diferentes condições” (Riscal; Luiz, 2016, p. 67). Utilizando a técnica da amostragem, a pesquisa englobou conhecimentos da matemática, compreensão de leitura, geografia, ciências e habilidades não verbais, dando a IEA experiências necessárias para abranger outros estudos pontuais em larga escala ao longo da década de 1960. Posteriormente, na década de 1970 passa a fazer avaliações periódicas com o objetivo de possibilitar aos países participantes uma comparação longitudinal dos seus sistemas avaliativos.

Contemporânea ao IEA, desenvolveu-se nos Estados Unidos, na década de 1960, um estudo de grande importância nesse segmento no século XX: o *Equality of Education Opportunity*, também conhecido como Relatório Coleman (*The Coleman Report*). Diferente das pesquisas anteriormente citadas, esse estudo

teve um caráter qualitativo, com o objetivo de investigar se havia segregação de grupos e etnias dentro da escola; avaliar o nível de igualdade de oportunidades oferecida pela escola aos seus alunos; aferir a proficiência dos estudantes, estabelecendo uma relação desta com as características do espaço escolar. Ao final desse estudo concluiu-se que:

[...] o nível socioeconômico dos alunos e sua base de conhecimento prévio eram os fatores mais significantes em determinações dos seus resultados educacionais, enquanto as diferenças na qualidade da escola e dos professores apresentava impactos comparativamente menores, embora também significantes (Coleman, 1996 *apud* Riscal; Luiz, 2016, p. 68).

Esses resultados geram questionamentos sobre a capacidade da escola de promover justiça social que dê igualdade de oportunidade para todos os grupos sociais. Coelho (2008 *apud* Riscal; Luiz, 2016, p. 66) afirma que “as teorias de reprodução social e cultural, de que a educação escolar na sociedade capitalista não apenas conserva como até reforça e legitima a estrutura social existente”. Os dados do estudo supracitado reforçam essa afirmação quando revelam o insucesso escolar dos alunos das classes sociais menos favorecidas.

O *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) foi criado nos Estados Unidos (EUA), no final da década de 1960, como uma iniciativa independente dos sistemas de avaliação estaduais, administrada pelo Departamento de Educação dos EUA. Este sistema avalia diversas áreas do conhecimento, como matemática, leitura, artes, educação cívica, economia, geografia, tecnologia e história dos EUA, seus resultados são usados para comparar a média histórica desde 1970.

Na Europa, também na década de 1960, surge a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE), com a missão de ajudar os governos a superar dificuldades pós-guerra, combater a pobreza, promover o crescimento econômico e alcançar estabilidade financeira. Para isso, a OCDE contava com empréstimos e recursos de instituições como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), vendo a educação como uma fonte de investimento, refletindo seu viés econômico e intervencionista, como a própria página da OCDE deixa claro: “na monitorização contínua de eventos em países membros, bem como fora da área da OCDE, e incluir projeções regulares da evolução econômica de curto e médio prazo” (OCDE 2015, s/p).

A educação, dentro do sistema capitalista, é vista como uma indústria na qual a cultura do consumismo se torna uma fonte cobiçada de investimen-

tos financeiros. Segundo Laugo (1997, *apud* Riscal; Luiz, 2016), a educação social, moral e ética recebe pouca atenção, com o foco real sendo a formação de capital humano para o consumo. Para avaliar o retorno financeiro desses investimentos, a OCDE criou, em 1997, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), implementado em 2000. Esta avaliação em larga escala se expandiu para 65 países, incluindo o Brasil, o primeiro da América Latina a participar. Baseando-se nesse modelo, o Brasil adotou mecanismos estatísticos para mensurar a ‘qualidade’ da educação.

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E OS ORGANISMOS MULTILATERAIS DESDE A LDB

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtein/Tailândia, em 1990, marcou a entrada do Brasil na agenda educacional mundial. Convocada pela UNESCO, UNICEF³ e PNUD⁴, reuniu várias nacionalidades e comprometeu os nove (9) países com maior taxa de analfabetismo, incluindo o Brasil, a implementar políticas educacionais de qualidade (Shiroma; Morais; Evangelista, 2002). Na década de 1990, reuniões coordenadas pela UNESCO avaliaram essas ações, culminando na Conferência de Dakar, em 2000, na qual o MEC apresentou o Relatório EFA 2000, com metas como educação na primeira infância, educação primária universal, habilidade e alfabetização de jovens e adultos, igualdade de gênero e qualidade na educação.

A Conferência de Jomtein permitiu a interferência de organismos internacionais na educação dos países participantes, com o setor privado também sendo envolvido para fornecer recursos financeiros. A partir de 1993, no governo de Itamar Franco, essas políticas influenciaram o Plano Decenal de Educação para Todos e a LDB, de 1996, que incorporou cortes de verbas, privatizações e mecanismos de avaliação do ensino, como o Índice da Educação Básica (IDEB). Essas mudanças trouxeram debates acirrados entre defensores da educação pública e gratuita e os grupos privatistas, que apoiavam a presença da iniciativa privada na educação (Werle; Welter, 2021).

A avaliação educacional, discutida desde 1988, foi regulamentada na LDB, de 1996, com o objetivo de monitorar as políticas educacionais e melhorar a qualidade da educação. Contudo, há críticas de que avaliações padronizadas não refletem as diversas realidades das escolas, promovendo desigualdades e não contemplando o desenvolvimento pleno do aluno. Ball (*apud* Werle; Welter,

³ Fundo das Nações Unidas para a Infância

⁴ Programa da Nações Unidas

2021) destaca que a avaliação é usada como política pública para monitorar a qualidade na Educação Básica, mas questiona se o conceito de qualidade na lei corresponde ao desenvolvimento pleno previsto no artigo 205, da Constituição Federal, de 1988.

A influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE, trouxe avaliações em larga escala que priorizam resultados numéricos, afetando a autonomia dos professores e a qualidade do ensino. Essas políticas geraram exclusões, como a de alunos itinerantes e atípicos, que são invisíveis nas avaliações padronizadas. Fritsch e Vitelly (2021) argumentam que essas avaliações condicionam empréstimos e financiamentos, promovendo uma lógica de mercado que privatiza a educação e desresponsabiliza o Estado.

Esse modelo neoliberal enfraquece a soberania dos Estados-Nação, comprometendo-os com endividamentos financeiros e regras impostas por organismos internacionais. Estevão (*apud* Sudbrack; Fonseca, 2021) observa que a racionalidade empresarial na gestão de governos fragiliza os direitos dos cidadãos, transformando a educação em uma mercadoria e aumentando as desigualdades sociais. Gentili (2001 *apud* Fritsch; Vitelly, 2021) critica a qualidade educacional como um conceito mercantil e antidemocrático, que perpetua a desigualdade em vez de promover a igualdade e o direito à educação.

A avaliação em larga escala não promove equidade social, mas sim competição e exclusão. As escolas são incentivadas a competir e aquelas com resultados abaixo do esperado são negligenciadas pelo poder público. Essa política de Estado avaliador e competitividade foi instituída por meio da influência de organismos multilaterais, impactando negativamente a função social da educação e contribuindo para a exclusão dos menos favorecidos (Afonso, 2014). A exclusão afeta principalmente grupos vulneráveis, como alunos itinerantes e atípicos, que são invisíveis nas políticas públicas educacionais (Werle; Welter, 2021).

Portanto, a avaliação em larga escala falha em promover a prometida equidade social e, em vez disso, aumenta as desigualdades entre países, estados e escolas, promovendo uma lógica de mercado que privilegia resultados quantitativos em detrimento de uma educação inclusiva e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação desenvolvida neste texto revela as intenções e interferências de organismos multilaterais, empresas privadas nacionais e ações governamentais na condução da educação pública para manter o sistema

neoliberal. Com o apoio do Banco Mundial, da OCDE e outras entidades internacionais, esses governos legitimaram políticas privatistas a partir da LDB, de 1996. Desde então, têm feito campanhas para obter o apoio da opinião pública, enfatizando que o alto índice de analfabetismo, repetência e evasão escolar é resultado da ineficiência do setor público e da má qualidade do trabalho pedagógico dos professores.

A partir da disseminação desse falso discurso, que reverbera até os dias atuais, a utopia de que a educação pública administrada pelo setor privado teria a mesma estrutura da escola de elite ganhou o apoio de parte da população. Essa parcela da sociedade criou, em seu imaginário, a ilusão de que a ‘benéfica’ privatização da educação seria uma forma salvacionista dessa instituição, impulsionando políticas privatistas no campo educacional.

A distorção da real consequência de uma educação privatista, monitorada por meio de testes padronizados, mascara a realidade da aprendizagem nas escolas brasileiras. Pois os gestores escolares, muitas vezes ocupando o tempo pedagógico do educando, utilizam-se de métodos enfadonhos e repetitivos treinamentos, preparando seus alunos para garantirem o sucesso nas avaliações, assegurando que suas escolas conquistem um lugar no *ranking* almejado e assegure recursos públicos educacionais direcionados para as premiações desses programas. Nesse contexto, os resultados estatísticos são mais importantes de que o desenvolvimento das diversas competências e habilidades.

Esse mesmo sistema, que exalta e premia os alunos que atendem aos critérios estipulados ‘normais’, também exclui e invisibiliza crianças e jovens das políticas públicas educacionais. Como afirmamos no decorrer do texto, esses educandos sequer têm a oportunidade de fazer parte de tais estatísticas ‘salvacionistas’. É como se eles não existissem perante o censo escolar brasileiro. Pois sua participação soaria de forma negativa para os interesses econômicos dos grupos administradores de recursos educacionais, podendo prejudicar a imagem da instituição.

A mudança desse paradigma só acontece com a sensibilização da sociedade civil por uma escola, já defendida por Anízio Teixeira, desde os anos de 1930, na qual se almejava uma educação pública, leiga, obrigatória e gratuita, como dever do Estado. E isso só será possível por meio da conscientização e da luta dos atores que estão na ponta da educação, ou seja, dentro da sala de aula, formando seres para atuar nessa sociedade.

Se esses tiverem uma postura crítica e reflexiva e não se deixarem usar como instrumento para reproduzir a estrutura social neoliberal, teremos ainda

uma esperança de reverter essa situação e tornar a educação emancipadora. Como afirma Paulo Freire (1999, p. 104): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer ao debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão, sob pena de ser uma farsa”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Estado, Políticas educativas e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

AFONSO, A.J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro/RJ: Editora Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República; Casa Civil, out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1999.

FREITAS, D.N.T. A Avaliação Educacional como Objeto de Recomendações Internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 16, n. 31, p. 79-100. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eaec1631200521432005>. Acesso em: 19 jun. 2024.

FRITSCH, R; VITELLI, R.F. **Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2021.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem**: competência do ato pedagógico. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA, D.A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2020.

RISCAL, J.R.; LUIZ, M.C. **Gestão democrática e a análise das avaliações em larga escala**: o desempenho de escolas públicas no Brasil. São Paulo/SP: Editora Pixel, 2016.

SHIROMA, O.E; MORAES, M.C.M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro/RJ: Editora DP&A, 2002.

SUDBRACK, E.M.; FONSECA, D.M.R. Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame do PISA. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 15, n. 02, jan. 2021.

WELTER, C.B.; WERLE, F.O.C. Processos de inviabilização na avaliação em larga escala. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 29, n. 111, p. 441-460, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802542>. Acesso em: 19 jun. 2024.

A PSICOGENESE DA LÍNGUA ESCRITA: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NA GUINÉ-BISSAU

Mamadú Mutaro Embaló¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste capítulo é investigar as concepções epistemológicas que sustentam as práticas didático-pedagógicas de três professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Guiné-Bissau. De acordo com o Becker (2012) existem três formas de representar as relações didático-pedagógicas que se estabelecem entre o professor e o aluno ou entre ensino e aprendizagem escolar, a saber: pedagogia diretiva, não diretiva e relacional. Esses três modelos, segundo o autor, são sustentados por três tipos de epistemologia, respectivamente: empirista, apriorista/inatista e construtivista. Numa *Pedagogia diretiva*, a prática pedagógica é centrada no professor e o aluno é visto como um simples receptor passivo dos ensinamentos do professor; esse modelo é sustentado por uma epistemologia empirista.

Numa *Pedagogia não diretiva*, a prática pedagógica é centrada no aluno e o professor é visto como um acessório; um “facilitador”, na definição de Carl Rogers (2003), proposta retirada de sua *Terapia centrada no cliente*. Esse modelo é oposto ao anterior porque sua fundamentação epistemológica é o apriorismo que concebe as “formas”, ou as estruturas cognitivas, como provenientes do genoma. (Ibidem, 2012) Na *Pedagogia Relacional*, diferentemente dos dois modelos anteriores, o professor acredita “que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, [abrindo caminho para novas aprendizagens] se ele agir e problematizar a própria ação, se apropriar dela e de seus mecanismos íntimos” (BECKER, 2012, p. 21). A função docente será, nesse modelo, a de desafiar as capacidades cognitivas e afetivas do aluno para que vá além do que é capaz no momento. Entende-se que, nesse modelo pedagógico, o interesse e a ação são fundamentais para que ocorra a aprendizagem. Piaget (1974, p. 66) diz que “o interesse [...] é a relação afetiva entre a necessidade e o objeto suscetível de satisfazê-la”.

O documento de base do programa de formação de educadores do ensino básico da Guiné-Bissau (2007) aponta que o país figura entre as nações

¹ Doutorando em Educação (UFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/1096507455500856>

da África Subsaariana com as maiores dificuldades quanto a universalização da educação primária e, entre os fatores apontados, destaca-se a baixa qualidade de formação de professores. Assim sendo, a reflexão sobre a formação de professores conscientes de suas práticas pedagógicas torna-se necessário na Guiné-Bissau, um pequeno país situado na África ocidental. Foi o primeiro país da África colonizado por Portugal a se autoproclamar independente, em 1974, depois de uma longa luta pela libertação do jugo colonial, conduzida pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde – PAIGC. O colonialismo português na Guiné-Bissau foi extremamente cruel e desumano, pois não se pensava em, por exemplo, investir na educação dos guineenses, e sim apenas em explorar o país. De acordo com Mendy (1994), a educação colonial não tinha como objetivo desenvolver uma consciência crítica que levasse os guineenses à compreensão do mundo e à libertação da ignorância, mas treinar um pequeno grupo de indivíduos minimamente educados para servirem de objetos de manipulação que ajudassem a manter os interesses da metrópole.

O estudo se justifica pela importância de refletir sobre as relações pedagógicas que se estabelecem entre professor e aluno, com o intuito de contribuir com a formação de professores conscientes de suas práticas didático-pedagógicas naquele país. Trata-se de um estudo de caráter exploratório e de abordagem qualitativa cujos dados, com base na pesquisa de campo, foram coletados através de observações de aula, inspiradas no método clínico de Jean Piaget. Este trabalho está organizado de seguinte forma. Inicialmente, para conseguir embasá-lo teoricamente, levando em consideração o seu objetivo, abordamos o tema “O Ensino da Leitura e a Escrita na Perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita”, apresentamos os “cinco níveis sucessivos da evolução da escrita na criança”. E, depois, a metodologia, a análise dos dados/discussão dos resultados e as considerações finais.

O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido um desafio histórico para a Educação Básica em várias partes do mundo. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), quando analisamos a literatura sobre a aprendizagem da língua escrita, sempre nos defrontamos com dois tipos de trabalhos: os que se preocupam em difundir os diferentes métodos de ensino como solução de todos os problemas, e os trabalhos que procuram determinar as capacidades ou habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da

escrita. Esta situação evidencia que entendimento sobre a natureza do código alfabético não se alinha à hipótese acerca do processo de sua aquisição, logo tem gerado desencontros entre métodos de ensino e processo de aprendizagem.

Em outras palavras, conceber o processo de alfabetização como uma questão puramente metodológica significa ter uma visão empirista e associacionista desse processo. Para as autoras, o Jean Piaget edificou um monumental e sólido corpo teórico sobre a psicologia do desenvolvimento, desde a infância até a adolescência. Mas, dado o seu interesse principal pela inteligência, ele não chegou a tratar sobre temas mais específicos. Isto é, nunca realizou uma investigação efetiva sobre a lectoescrita e nem fez uma reflexão sistemática a respeito, mas podemos encontrar nos seus textos referências mesmo que superficiais sobre o tema.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) consideram a teoria piagetiana um “[...] marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento”. Sendo assim, propuseram-se a preencher a lacuna em um campo em que Piaget não havia se dedicado que é a lectoescrita. Na contramão das pesquisas anteriores, nas suas investigações fundamentadas na teoria construtivista de Piaget, procuraram não prescrever novos métodos e nem novas formas de classificar dificuldades de aprendizagem.

No livro *Psicogênese da língua escrita* (1999) evidenciam a existência de um novo jeito de lidar com o problema de ensino da leitura e escrita, com base na concepção teórica piagetiana de aquisição de conhecimento por meio da interação sujeito-objeto. Mostraram como se dá, por parte da criança, a construção de diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo dela chegar a compreender o sistema alfabético. Elas constataram, em suas investigações, que o sujeito cognoscente também se encontra presente na aprendizagem da língua escrita. Isto é, a leitura e a escrita, enquanto objetos de conhecimento, também passam por um processo de desenvolvimento parecido ao desenvolvimento cognitivo da teoria piagetiana. Diante desta constatação, pode-se dizer que para as autoras não faz sentido pensar que uma criança que vive numa zona urbana, rodeada de textos escritos por toda a parte, não tenha nenhuma noção do que seja esse objeto cultural até entrar na escola.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), diferentemente do modelo tradicional e associacionista da aquisição da linguagem, a psicogênese da língua escrita tem uma abordagem radical e diferente deste processo. Isto é, no lugar de uma criança que espera passivamente que seja ensinada, aparece uma criança que procura compreender de forma ativa a natureza da linguagem que se fala ao seu

redor e, para isso, formula hipóteses de como ler e escrever, criando sua própria gramática. Essa criação não é uma simples cópia deformada do modelo adulto, mas uma reconstrução própria da linguagem, por meio da informação seletiva que retira do meio. Ou seja, a psicogênese da língua escrita procura entender o que a criança quis representar com a sua produção escrita, para tanto, contou-se a existência de cinco níveis sucessivos da evolução da escrita na criança.

O primeiro nível é o da *Hipótese Pré-silábica: escrita indiferenciada*. “Neste nível, *escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica dela*”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193, grifo das autoras). O que se deve levar em consideração nesta fase é a intenção subjetiva da criança, ou seja, a sua interpretação da escrita. Porque, segundo as autoras, a criança pré-silábica é a única capaz de interpretar a sua escrita, pois na maioria das vezes as suas escritas parecem semelhantes, mas as intenções por trás das suas realizações podem ser completamente diferentes.

No segundo nível, o da *Hipótese Pré-silábica: diferenciação da escrita* tem-se a seguinte hipótese basilar: “*Para poder ler coisas diferentes* (isto é, atribuir significados diferentes), deve *haver uma diferença objetiva nas escritas*. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras” (Ibidem, 1999, p. 202, grifo das autoras). Terceiro *Hipótese Silábica*, este nível é marcado pelo esforço de atribuir um “[...] *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209, grifo das autoras).

Franco (1991) ressalta que o processo de alfabetização consiste num processo de construção conceitual e, portanto, um processo cognitivo, de pensamento. Logo, quando a hipótese pré-silábica começa a apresentar falhas, a criança elabora outra hipótese baseada na atribuição de valor sonoro às letras, mas, como se fossem sílabas, não fonemas. Azenha (2006) contribui dizendo que existe um equívoco de interpretação entre os professores (alfabetizadores) a respeito desta construção sonora por parte da criança de que só se pode identificar a sua emergência se a criança demonstrar conhecer e empregar o valor sonoro convencional das letras. No entanto, isso não se configura como condição para identificar o emprego da hipótese silábica.

O quarto nível é denominado de *Hipótese Silábico- Alfabética*, etapa que consiste na passagem da hipótese silábica para a alfabética. Nela, a criança supera a hipótese silábica e passa a fazer uma “[...] *análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima [...] e o conflito entre*

as [...] formas gráficas que o meio lhe impõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214, grifo das autoras). Para as autoras algumas dificuldades em escrever podem ser atribuídas às dificuldades próprias deste nível de transição, e afirmam que esta etapa é o momento de passagem, em que a criança, sem deixar de lado a hipótese construída anteriormente, ensaia em alguns segmentos a análise de escrita em termos de fonemas. Para Azenha (2006) essa observação é de suma importância para o alfabetizador, tendo em vista que possibilita a interpretação dessa forma de escrita com outro olhar, proporcionando ao professor, numa perspectiva evolutiva, uma bagagem que lhe ajudará a observar de forma natural à existência da produção escrita da criança. Em síntese, neste nível, conforme Franco (1991), à medida que a forma de escrita silábica da criança começa a entrar em conflito com outras formas da escrita conhecidas, ela procura encontrar outra hipótese para explicar o ato de ler e escrever. Esse movimento leva a criança para o próximo nível.

A *Hipótese Alfabética* é o quinto e último nível constatado por Ferreiro e Teberosky no processo de compreensão do princípio alfabético: “[...] a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219, grifo das autoras). A criança nessa etapa, demonstra ter compreendido a relação fonema- grafema e passa a focar a sua atenção na análise dos fonemas na pronúncia das palavras ao produzir as suas escritas. Segundo as autoras, ao chegar a este nível, a criança já frequentou “barreiras do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas. As autoras ressaltam a importância de fazer essa distinção devido à confusão que comumente é feita entre as dificuldades ortográficas e a compreensão do sistema de escrita, ou melhor, entre a compreensão dos mecanismos internos do código alfabético e as convenções ortográficas.

Neste nível, todas as barreiras conceituais que levam à compreensão da escrita são vencidas pela criança, o que não quer dizer a superação de todos os problemas, pois ela terá de lidar com as regras normativas da ortografia. Diante do exposto, compreende-se que o professor alfabetizador deve repensar a sua prática pedagógica, levando em conta os conhecimentos dos educandos, visto que estes já tinham noções sobre a escrita. Em suma, conforme Azenha (2006) a obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999) representa uma grande revolução teórica e conceitual no campo da alfabetização instaurando um novo paradigma na forma como se concebe a aprendizagem da leitura e escrita por parte da criança e, conseqüentemente, a forma que deve assumir o ensino dessas habilidades humanas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caráter exploratório e de abordagem qualitativa cujos dados, com base na pesquisa de campo, foram coletados através de observações de aula, inspiradas no método clínico de Jean Piaget. De acordo com Delval (2002), o método clínico é um procedimento que busca investigar como os sujeitos pensam, percebem, agem e sentem, procurando descobrir o que não está evidente nas suas ações ou fala. A inspiração no método clínico possibilitou, através das práticas didático-pedagógicas dos professores na sala de aula, conhecer as concepções epistemológicas que sustentam tais práticas. Para Diehl e Tatim (2004, p. 51), a pesquisa qualitativa objetiva: “[...] Garantir resultados e evitar distorções de análise e de interpretação, possibilitando uma margem de segurança maior quanto às inferências”. Para Marconi e Lakatos (2005), pesquisa exploratória:

[...] são investigações de pesquisa cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e classificar conceitos. (MARCONI; LAKATOS 2005, p. 190).

No que se refere aos procedimentos técnicos de pesquisa, fez-se uma pesquisa bibliográfica para a construção do referencial teórico. De acordo com Gil (2010, p. 250) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. A observação foi o instrumento de coleta de dados utilizado para a compreensão do objeto deste estudo, porque permite pesquisar *in loco* as práticas didático-pedagógicas dos professores, possibilitando assim “[...] um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Ou seja, o pesquisador se aproxima do contexto da pesquisa de uma forma mais sutil em relação à entrevista.

Nesta pesquisa, a opção de coletar os dados por meio da observação de aula foi uma decisão estratégica, com o intuito de captar nuances e sutilezas tanto dos professores quanto do contexto. Procurou-se observar às ações dos professores, o modo como organizam a sala de aula, como conduzem as aulas, que tipos de questões ou tarefas repassam aos alunos. Isto é, encontrar elementos que possibilitam identificar e conhecer as concepções epistemológicas que dão base às práticas didático-pedagógicas dos professores. Participaram deste estudo três professores alfabetizadores. Deste grupo, uma professora é

formada pela Escola Nacional 17 de Fevereiro, uma pelo Instituto Camões da Guiné-Bissau e um professor com curso médio em secretariado (não revelou a sua instituição de formação). Os participantes da pesquisa foram identificados pela sigla **PP**, seguida de uma letra **A**, **B** e **C** conforme a ordem das entrevistas.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procura-se a partir da análise das concepções pedagógicas dos professores pesquisados, buscar as concepções epistemológicas que subjazem às práticas pedagógicas desses professores, classificando-as sob ponto de vista do modelo pedagógico diretivo, não diretivo e relacional. Observação da aula de **PP-A**, sem formação superior (curso técnico em secretariado), com 5 anos de experiência em sala de aula. Leciona para uma turma de terceiro ano de ensino fundamental, numa escola privada situada na cidade de Gabú (leste da Guiné-Bissau). A turma tem 36 alunos, composta em sua maioria de crianças de sexo masculino entre 9 e 11 anos de idade. Segue o relato:

Quando entro na sala, os alunos estavam no momento de louvor à Deus (escola evangélica) que ocorre habitualmente antes do início de cada aula. Ao iniciar a aula, o professor escreve no quadro a data, o nome da disciplina (matemática) e o tema da aula (conhecer a tabuada de casa 1 à casa 6). O professor se senta no fundo da sala, chama os alunos um de cada vez para corrigir a tarefa de casa dada na aula passada, desencadeando uma grande movimentação na sala: alunos indo e voltando sucessivamente. Em seguida, enquanto os alunos copiam do quadro, o professor brinca com a turma fazendo piadas, parece brincalhão. Alguns minutos depois, lê um texto da sua cartilha (cartilha do professor) sobre a quantidade de botões de uma cartela; enquanto isso, os alunos acompanham a leitura através das suas cartilhas (cartilhas dos alunos). Depois, o professor explica a tarefa em Crioulo.²

Como até aquele momento da observação, a comunicação com a turma só se dava em português, questionei: porque desta vez a explicação foi em Crioulo e não em português? Responde dizendo que é para facilitar a compreensão dos alunos. Esta situação evidencia um problema crônico da educação guineense: a dificuldade, ora dos alunos ora dos próprios professores em falar ou entender proficientemente a língua portuguesa. Logo, o professor sempre recorre à língua Crioula para garantir ou facilitar a compreensão dos alunos. Isso se deve ao fato de a Guiné-Bissau ser um país de língua oficial portuguesa, mas a maioria da população fala a língua Crioula ou línguas étnicas. As salas de aulas sempre contêm alunos provenientes de diferentes grupos étnicos. A oficialização do português foi uma imposição social e politicamente assumida, assim sendo, a

² O crioulo da Guiné-Bissau ou criol é a língua franca de 60% da população da Guiné-Bissau.

alfabetização e o letramento têm sido um desafio para a sociedade guineense, desde a independência do país. Sobre esta questão, o Freire fala no seu livro “Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo”, que:

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizadores falam da sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõe a ‘pobreza’ e a ‘inferioridade’ da segunda. [...] Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de ‘pronunciar’ e de ‘nomear’ o mundo. Dizer a palavra enquanto tiver voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. (FREIRE, 1978, p. 145)

Na sequência, o professor resolve a tarefa com a participação dos alunos e, posteriormente, outro exercício é posto no quadro; a participação dos alunos é solicitada por meio de perguntas e respostas. Quando os alunos respondem às perguntas, o professor questiona: vocês têm certeza das suas respostas? Não acham que deveria ser outro número? Parece testar os alunos para ver se vão mudar de ideia. A turma participa respondendo os questionamentos, porém a sua participação se restringe à emissão de respostas. Pois, são poucos os alunos que de forma espontânea fazem perguntas ou apresentam suas dúvidas ao professor. No decorrer da aula, mais exercícios são colocados no quadro. A exposição da matéria é feita pelo professor que explica em passos como resolver o problema; desenha uma tabela no quadro e os alunos abrem as suas cartilhas para consultar a respectiva tabela, o professor explica a atividade, auxilia alguns alunos. Enquanto os alunos trabalham, o professor passa de carteira em carteira, conferindo se está tudo certo.

A atitude do professor aponta para uma postura pedagógica diretiva, pois está sempre conferindo se o escrito dos alunos está em consonância com o que se pede ou com o que ensinou. Para Becker (2012), o professor age desta forma porque acredita no mito de transmissão de conhecimento por estrita mensagem verbal, evidenciando, assim, a crença de que o conhecimento vem do objeto e não do sujeito e muito menos da relação sujeito-objeto. Nessa aula, como se ensina a matemática? O professor anuncia um exercício no quadro, os alunos o copiam ou acompanham pela cartilha e, em seguida, resolvem-no com base na explicação do professor. Não se discute os meios ou processos envolvidos na resolução dos problemas propostos antes de partir para a resolução propriamente dita. Não se propõem reflexões de problemas que levam à tomada de consciência e chegar, assim, a uma ou mais generalizações.

O aluno poderá passar toda a sua vida escolar fazendo todos os exercícios matemáticos propostos pela escola, mas sem mostrar progresso significativo no conhecimento; em vez de resolver problemas, repetiu o modelo repassado pelo professor; em vez de educação, recebeu treinamento que consiste em fazer sem compreender e conseguir fazer sem compreender, o que impossibilita o processo de reflexão e, conseqüentemente, contrapõe a construção de capacidades prévias no plano desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.

Depois de decorridos 30 minutos de aula, muda-se de disciplina, de Matemática para Ciências Naturais. O professor escreve no quadro a data, o nome da disciplina (Ciências Naturais) e o tema da aula (conhecer a importância do caule de uma planta). Na seqüência, um texto sobre a importância e funcionamento do caule é posto no quadro. Alguns alunos se levantam para apontar os lápis antes de copiar e, nesse processo, a turma se desorganiza. O professor faz ameaças dizendo: se não ficarem quietos eu juro que mando todos vocês para a rua sem hesitar. Enquanto os alunos copiam o texto, o professor se ausenta da sala por alguns minutos; antes de retornar à sala, os alunos que tinham terminado de copiar ficaram brincando de empilhar os copos descartáveis. Ao retornar, manda os alunos sentarem e pede silêncio, explica a função e a importância do caule. Em seguida, faz perguntas sobre o tema. Como por exemplo: quais são as partes de uma planta? Qual a principal função de caule de uma planta? O professor coloca no quadro uma tarefa sobre utilidades do caule; enquanto os alunos trabalham, ele vai de mesa em mesa controlando as suas escritas. Depois, volta para sua mesa e pede para os alunos levarem os seus cadernos na sua mesa para correção quando terminarem.

O professor procura frequentemente obter o monopólio da fala e controlar a turma. Penso que as respostas dos alunos são decoradas, pois respondem exatamente como está escrito nas suas cartilhas. Com base nessa observação, se levarmos em consideração que os alunos de terceiro ano de alfabetização podem, dependendo da situação, estar no início do estágio das operações concretas. Em outras palavras, a fase em que as crianças operam mentalmente, mas sempre apoiados em objetos concretos, pois ainda não operam sobre hipótese. Nesse contexto, fica evidente que o modelo pedagógico vigente nesta aula carece de atividades que procurem explorar as capacidades das crianças de solucionar problemas concretos.

Em nenhum momento da aula se propôs atividades apoiadas sobre exemplos concretos e práticos que poderiam levar ao êxito. Também não teve uso de imagens ilustrativas e nem troca de ideias em pequenos grupos com intuito de explorar sistematicamente diferentes aspectos do tema estudado. Por exemplo: no caso da disciplina das Ciências Naturais, o professor poderia convidar os alunos a olharem as árvores, ou até levá-los para fora da escola para

explicar as funções de caule rodeados de árvores ou de arbustos, ou ainda ter trazido imagens ilustrativas de caules de plantas para despertar a curiosidade dos alunos. Por este caminho, o professor poderia atizar a curiosidade das crianças e, conseqüentemente, levá-los a se interessar pelo tema. De acordo com Becker (2012), a ação humana é sempre motivada por um componente afetivo que a faz acontecer, ou seja, o interesse. No caso do aluno a afetividade ou interesse em aprender um conteúdo.

Em suma, a observação aponta para uma postura pedagógica diretiva, tendo em conta que o professor fica sempre conferindo o escrito dos alunos para certificar se está em consonância com o que ensinou. Postura essa que revela a crença do professor no ensino por transmissão. Durante a observação, percebe-se que o professor é quem decide tudo; ele expõe a matéria ou anuncia um exercício no quadro, os alunos o copiam ou acompanham pela cartilha e, em seguida, resolvem-no com base na explicação do professor. Porém, não se discute sobre os passos envolvidos na resolução dos exercícios propostos antes de partir para a resolução propriamente dita, o que impossibilita a tomada de consciência de tais processos. Os alunos então, em vez de aprenderem, simplesmente recebem treinamento. Evidenciou-se também um problema crônico da educação guineense, que é o problema da língua de ensino.

A seguir trazemos o relatório de observação de aula de **PP-B**, formada pelo Instituto Camões de Guiné-Bissau, com 24 anos de experiência em sala de aula; ela leciona para uma turma de primeiro ano de ensino fundamental, numa escola pública situada na cidade de Quinhamel (zona norte da Guiné-Bissau). A turma tem 19 alunos, majoritariamente de sexo feminino e na faixa etária de 6 a 7 anos de idade. A sala tem teto de madeira, paredes cinzas, um quadro de concreto preto e quatro fileiras de carteiras que comportam dois alunos cada.

A professora divide o quadro ao meio, de um lado escreve um pequeno texto e do outro o alfabeto. Ela comenta em tom de reclamação que não tem livros de leitura suficientes para todos os alunos, isto é, alguns têm outros não. (A falta de materiais didáticos é um problema muito presente nas escolas guineenses). Por isso, ela precisa escrever o texto a ser trabalhado no quadro, para os alunos que não têm livros poderem acompanhar a leitura. Na seqüência, com o seu livro em mãos, a professora mostra a ilustração do texto para os alunos e pergunta: o que é isso? O que é aquilo? Os alunos participavam fazendo uma relação do texto com as ilustrações. A turma faz leitura conjunta do texto, os alunos que não têm livro acompanham através do texto escrito no quadro. Enquanto a turma realiza a leitura, a professora faz comentários sobre o texto; “perceberam que, no primeiro parágrafo, os personagens estão se cumprimentando, não é?” Vocês conhecem meia lua? Já viram? E os alunos respondiam de volta, desencadeando uma discussão sobre o texto, por meio de perguntas e respostas.

A professora utiliza uma pequena vara para apontar no quadro, mas depois, soube através de uma aluna que estava sentada do meu lado que a varinha serve também para bater nos alunos. Porém, não houve nenhuma ocorrência de violência da parte dessa professora nesta aula, talvez a minha presença tenha inibido tais ações.

Após 50 minutos de aula, a professora muda o rumo da aula, pergunta para os alunos: quantos consoantes e vogais existem? Comenta que a aula procura trabalhar a letra “L”, por isso, o próprio texto que está sendo trabalhado na aula enfatiza a referida letra. Pede para os alunos copiarem o texto do quadro (tarefa de ortografia). A professora chama com muita frequência a atenção de um dos alunos. Durante a aula, ela lembra a turma que era o dia de educação física, ou seja, se não terminarem as suas atividades não poderão sair a tempo. A professora caminha pela sala, vai até a porta conversar com outra professora (o assunto era a minha presença na aula). Em seguida, os alunos começam a levar os cadernos para a mesa dela para correção. Os alunos se aglomeram em volta da mesa, enquanto ela corrige os seus cadernos. Ao terminar de corrigir, faz comentários sobre os erros dos alunos, tais como de pontuação, ausência dos traços no início dos parágrafos etc.

A professora apresenta dificuldades de mobilidade devido a um problema nas pernas, mesmo assim, faz questão de ir de carteira em carteira para supervisionar o trabalho dos alunos. Nessa aula, exige-se dos alunos uma cópia fiel do texto, “sem deixar de fora um tracinho sequer”. A pergunta que se faz é: será que isso faz diferença no processo de aprendizagem das crianças? A correção da escrita das crianças consiste em verificar se escreveram em linha reta e, se colocaram todos os traços e sinais de pontuação no lugar certo. De acordo com Ferreira (1999, p. 289): “Quando corrigimos a escrita-cópia em termos de relações espaciais (barra à esquerda, [...], curva fechada, etc.) ou em termos de letras “demais” ou “de menos”, deixamos de lado o essencial do texto: o que se quer representar, e a maneira na qual se representa”. Para a autora, a concepção de escrita como cópia impossibilita a verdadeira escrita.

Desta maneira, para a autora, a escola não contribui para aumentar o número de crianças alfabetizadas, mas para a produção de analfabetos. Afirmo ainda que a evolução da escrita não depende da maior ou menor destreza gráfica da criança, de sua maior habilidade de desenhar letras como as dos adultos, mas do seu nível de conceituação sobre a escrita, ou melhor, da quantidade de hipóteses exploradas para compreender a escrita (Ibidem, 1999). A partir dessa contribuição de Ferreira, pode-se inferir que o caminho para acompanhar a evolução da escrita da criança é explorar suas hipóteses no ato de produção de texto, não obrigando a criança a copiar ou reproduzir textos

sem compreender sua estrutura. Logo, para que ocorra um ensino efetivo da escrita, “É necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem” (VIGOTSKY, 1978).

A turma volta a copiar o texto para atender às exigências da professora, isto é, fazer uma reprodução idêntica do texto. Um grupo de alunos estava jogando cartas na sala; a professora manda recolher as cartas. Durante os 10 minutos restantes para o término da aula, ela fez a correção da tarefa de casa da aula anterior sobre vogais; depois, dá outra tarefa de casa sobre as letras “L e M” (os alunos devem usar o livro de exercício). A professora pede para os alunos só trabalharem em casa essas duas letras, pois não quer que trabalhem as outras que ainda não viram na aula.

Em síntese, percebe-se que o início desta aula se diferencia da primeira, não só na perspectiva da participação dos alunos (apesar de não de forma espontânea), mas pelo incentivo da professora ao usar a ilustração do texto como uma forma de despertar a curiosidade das crianças. Penso que foi uma excelente estratégia pedagógica, levando em consideração que se trata de uma turma de primeiro ano de alfabetização. Porém, desta postura supostamente diferenciada, salta para uma postura pedagógica diretiva que controla e exige dos alunos uma cópia idêntica do texto.

Agora, trago o relato de observação de aula da **PP-C**, formada na Escola Nacional 17 de Fevereiro³, com 16 anos de experiência de sala de aula, leciona para uma turma de primeiro ano de ensino fundamental numa escola privada situada na cidade de Bissau. A turma tem 27 alunos na faixa etária de 6 a 7 anos de idade, a sala de aula tem quatro fileiras de carteiras que comportam três alunos cada.

A professora começa a aula registrando a presença enquanto os alunos chegam aos poucos. Os alunos que chegam atrasados, ao entrarem na sala, cumprimentam a professora em voz alta. Ao iniciar a aula propriamente dita, pede silêncio. A aula é sobre ciências integradas, isto é, ciências sociais e naturais; o tema da aula: revisão para a prova. A professora desenha uma família no quadro e pergunta aos alunos: como se chama os membros de uma família? Sem hesitar, respondem: pai, mãe, filhos, filhas, tios, tias, primos, primas, avós e avós. Depois, os alunos desenharam as suas próprias famílias nos seus cadernos. Um aluno estava conversando e levou uma tapa da professora e, minutos depois, a professora, ao perceber que uma outra aluna estava utilizando o caderno da disciplina errada gritou com ela. Pede para os alunos pintarem os seus desenhos. Em seguida, mais uma tarefa é posta no quadro, a professora repete a ordem da atividade, desenha o corpo humano no quadro

³ Escola de formação de nível superior para professores de ensino básico e secundário.

e nomeia as suas partes constituintes (cabeça, tronco e membros). Os alunos copiam, a professora explica. Enquanto a turma em silêncio faz a tarefa, ela permanece na sua mesa fazendo as suas atividades e observando a turma trabalhando.

A turma é bem calma, mas acredito que isso deve ser reflexo do medo que sentem da professora. Nenhum aluno faz perguntas sobre a atividade; penso que a postura da professora não permite que a turma participe espontaneamente da aula, pois, não demonstra ter paciência com os alunos. **Ela anuncia mais uma atividade: completar os números que faltam nas lacunas.** Não se estabelece nenhuma reflexão ou discussão prévia a respeito do processo que envolve a realização das atividades propostas na aula, ela só explica, e os alunos copiam e tentam fazer com base na explicação da professora. Neste âmbito, de acordo com as considerações de Becker (2012), pode-se inferir que, na visão dessa professora, o aluno ao nascer nada sabe e também frente a cada novo conteúdo ensinado na escola, logo, todo o conhecimento, seja em forma de conteúdo e, sobretudo, a sua.

Os alunos trabalham individualmente; a professora comentou comigo sobre um aluno com necessidades especiais. Ela me conta que esse aluno entende bem a matéria, mas não escreve e passa a maior parte da aula vagando pela sala. Perguntei o que ele tem, a professora responde: eu não sei, mas ele é diferente. Observo que os alunos se mexem constantemente, parecem aflitos, pegam emprestado os materiais um do outro (lápiz, borrachas, apontadores). A professora caminha pela sala indo de um lado para o outro policiando a turma; os alunos parecem ter dificuldades para fazer a tarefa, mas ninguém pergunta nada. Mais questões são colocadas no quadro: (1) coloca os números nas figuras seguintes (2) liga os números com as figuras.

A professora passa bastante tempo mexendo no celular e nesse meio tempo, os alunos começam a falar entre si enquanto copiam. Penso que devem estar se consultando já que a professora não promove trabalho em grupo. Para Piaget:

O trabalho em grupo é essencialmente «ativo», ou seja, está fundado não em coerções externas, mas em interesses intrínsecos ou que são objeto de um total assentimento interno da personalidade. Conforme o trabalho do grupo seja totalmente prescrito de fora, imposto, portanto, por uma coerção superior, simplesmente sugerido ou escolhido livremente, conforme as relações entre os grupos e o professor sejam relações de pura submissão ou, também elas, relações de cooperação, as forças em jogo podem combinar-se de todas as maneiras, ou seja, reforçar-se ou contrapor-se (PIAGET, 1998, p. 148).

Com base nessa citação, pode-se dizer que o trabalho em grupo pode trazer vantagens para a aprendizagem das crianças. Deste modo, acredita-se que propor atividades que possibilitem cooperação entre as crianças pode ser uma estratégia muito produtiva para o desenvolvimento cognitivo.

Ela pede silêncio e segue usando o telefone. Um grupo de alunos, ao terminar o trabalho, levou os cadernos para a professora conferir, mas, como ela estava no celular, tiveram que esperar. Em seguida, seleciona alguns alunos e alunas para irem ao quadro fazer a tarefa. Uma aluna não consegue terminar de fazer no quadro a atividade que lhe foi designada e foi caçoada pelos colegas. A professora imediatamente repreende os colegas e explica de novo a tarefa, mas, mesmo assim, ela não consegue. Na sequência, outra aluna foi chamada para substituí-la. O final da aula foi marcado pelas idas e vindas sucessivas de alunos e alunas para o quadro.

Nessa observação, a postura pedagógica da professora é claramente diretiva, pois ela traz à tona um quadro de reprodução de autoritarismo muito forte, marcado pela violência contra os alunos na sala de aula. A relação que se estabelece entre os alunos e a professora os coloca numa posição de medo e de obediência, impossibilitando a participação ativa e espontânea deles na aula. Segundo Freire (1998) nesta concepção didático-pedagógica, se observarmos as relações entre educador e educando na escola, em qualquer de seus níveis, ou fora dela, poderemos observar que tais relações apresentam uma característica especial e marcante. Quer dizer, de serem relações de quem fala e de quem escuta, em que o professor é tido como o único detentor de conhecimento e os alunos só escutam e absorvem; desta forma, a dialética entre educador e educandos nunca acontece. Percebe-se uma falta de comprometimento por parte desta professora para com a sua função, visto que passou mais tempo no celular do que ensinar. Mandar alunos para o quadro é um artifício da pedagogia tradicional para não ensinar, para repassar ao aluno a responsabilidade da aula. Becker (2012) diz que numa sala de aula como essa, nada de novo acontece, pois, a professora elimina toda e qualquer possibilidade de atividade reflexiva, criativa, inventiva, portanto, crítica dos alunos. A epistemologia, que embasa essa prática pedagógica e seus procedimentos é, sem dúvida, empirista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tecer as considerações finais sobre este trabalho, convém retomar o seu objetivo, isto é, “investigar as concepções epistemológicas que sustentam as práticas pedagógicas de três professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Guiné-Bissau”. A partir dos dados analisados, eviden-

ciou-se, que a concepção epistemológica que dá base às práticas pedagógicas dos professores participantes desta pesquisa é sustentada pela epistemologia empirista e, conseqüentemente, permanecem distantes de práticas didático-pedagógicas ativas, inerentes de uma pedagogia relacional, sustentada por uma epistemologia construtivista. Levando em consideração a vigência do modelo de ensino tradicional nas aulas observadas, a relação que se estabelece entre alunos e professores os coloca [alunos] numa posição de medo e de obediência, impossibilitando a participação ativa e espontânea deles nas aulas. As aulas carecem de atividades que procurem explorar as capacidades das crianças de solucionar problemas concretos. Os alunos, em vez de aprenderem, simplesmente recebem treinamento. Constatamos também, uma reprodução de autoritarismo muito forte por parte dos professores, as vezes marcado por violência contra os alunos na sala de aula. Esta pesquisa demonstra a necessidade de os professores compreenderem o processo de aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva da Psicogênese da Língua escrita, e conseqüentemente, da epistemologia construtivista como ponto de partida para a construção de conhecimento na sala de aula.

Os professores precisam aprender com seus alunos, no sentido de compreenderem como eles podem aprender de forma mais eficiente. É importante que o alfabetizador compreenda como se dá a aprendizagem de seu aluno, isto é, entender teoricamente como se organiza o pensamento do alfabetizando durante a aprendizagem da leitura e da escrita, para que o conteúdo ensinado esteja em sintonia com esse processo. A partir do corpo teórico que sustenta este estudo, o professor deve considerar o conhecimento prévio do aluno no processo de ensino para ajudá-lo a construir o seu próprio conhecimento. As estratégias de ensino devem ser planejadas para auxiliar o aluno a adquirir novos conhecimentos e incorporá-los aos conhecimentos anteriores. Esta pesquisa pode contribuir para alavancar o debate sobre a formação de professores de ensino básico na Guiné-Bissau, através da reflexão crítica a respeito das suas práticas pedagógicas, possibilitando assim a transformação qualitativa das relações de sala de aula espaço onde se estruturam as relações pedagógicas por excelência.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, Maria da G. **Construtivismo**: de Piaget à Emilia Ferreiro. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção de conhecimento**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIELH, Astro Antonio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: método e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCO, S. R. K. **O Construtivismo e a Educação**. Porto Velho, GAP, 1991. GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. Lei de bases do sistema educativo. 2010. Disponível em: https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/95412/112307/F571669547/GNB9_5412.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2005.

MENDY, Peter Karibe. **Uma leitura sociológica da Guiné-Bissau**. Bissau: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa), 1994.

PIAGET, J. A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. Trad Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra, Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

PIAGET, J. **Fazer e Compreender**. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1974.

ROGERS, CARL. R. **A Teoria e a Prática das Terapias Centradas no Cliente**. Tradução de Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Martin Fontes, 1992.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Harvard University Press, 1978.

Nota: publicado no 1º Congresso Internacional Multidisciplinar sobre Educação organizado pelo Laboratório Social.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM AS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Neusa Almeida Santana Machado¹

INTRODUÇÃO

Este estudo vem abordar a temática tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência Intelectual no ensino fundamental, afim de promover no processo de inclusão escolar de forma acessível e permanente. Assim, compreende-se que as tecnologias assistivas não devem apenas buscar transmitir os conhecimentos disciplinares, mas ir além, fazer e executar a estes estudantes, a sua inclusão em todo o contexto educacional e social, garantindo desta forma seus direitos existentes nas Políticas Nacional de da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Mediante o exposto vale destacar que as leis vêm para garantir a equidade de oportunidades ao longo da vida, visando a acessibilidade em todos os níveis, e quebrando as barreiras que as impeçam de ter o pleno desenvolvimento educacional e social.

Visando o objetivo sobre a relevância das tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência intelectual, no ensino fundamental como também sua contribuição no processo de desenvolvimento no âmbito educacional. Partindo do pressuposto sobre os percentuais de matrícula de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental, o Censo Escolar (2023) evidencia o total de matrículas, 53,7% que são de estudantes com deficiência intelectual (952.904) após a constatação dos dados no censo escolar, ficou perceptível, a importância das tecnologias assistivas para estes estudantes.

Sobre a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) vem para e estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, afim organizar os princípios básicos e os direitos à educação e do dever de educar, sendo assim os estudantes com deficiência passam a ter seus direitos garantidos visando seu pleno desenvolvendo em todas as etapas e modalidades da educação básica. Assim como na educação regular as pessoas com deficiência passaram a ter seus direitos garantidos após a Convenção sobre os direitos da pessoa com

¹ Especialista em Saberes e práticas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial (UNIASSELVI). Professora (SME/Palhoça-SC). CV: <https://lattes.cnpq.br/5516874994623566>

deficiência (2007). O intuito desta convenção é afirmar e assegurar o pleno exercício dos direitos em sua totalidade perante a sociedade (Brasil, 2007, p. 17). A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta política vem defender os direitos, e a inclusão escolar, sendo parâmetro a ser seguido por toda as instituições nacionais afim de garantir o total desenvolvimento das pessoas com deficiência de forma integral tanto na escolarização quanto na sociedade, para que se torne um cidadão de direitos (Brasil, 2008, p. 14).

A temática sobre a tecnologia assistiva, vem revelar sua importância para os estudantes com deficiência intelectual, afim de proporcionar o entendimento de forma acessível, sendo assertivo para seu pleno desenvolvimento para a sua autonomia enquanto pessoa.

Assim, as discussões aqui apresentadas pretendem trazer reflexões à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, que articulam as tecnologias assistiva para estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental.

Frente a este contexto emergiu a seguinte questão da pesquisa: O que as pesquisas revelam sobre as tecnologias assistiva para estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental? Para tanto este capítulo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil no período de 2008 a 2024.

Este estudo será dividido em três seções principais. Na primeira seção, apresentam-se a metodologia utilizada na busca pelas fontes e os dados referentes ao número de pesquisas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na segunda seção, serão abordados os resultados e discussões das Pesquisas encontradas e examinadas e na terceira as considerações finais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizada como fonte de coleta de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram realizadas buscas de teses e dissertações, utilizando os seguintes descritores: tecnologias assistivas; deficiência intelectual; ensino fundamental. De abordagem qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008), é uma técnica utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado e implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, atento ao objeto de estudo.

RESULTADOS

Na pesquisa realizada foram encontradas onze pesquisas entre teses e dissertações com os descritores, sendo que três foram elegíveis para estudos, pois versavam sobre as tecnologias assistivas para alunos com deficiências intelectuais no ensino fundamental. No entanto das onze foram excluídas seis pesquisas versavam sobre: deficiência visual; alunos com surdez e cegueira práticas inclusivas para alunos com síndrome de Down; alfabetização de crianças surdas; mercado de trabalho; alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural temas estes que não são pertinentes a temática pesquisada. Para a definição do período de busca, definir, como parâmetro (2008-2024), tendo em vista o recorte de 10 anos após a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a realização desta pesquisa. As três pesquisas selecionadas serão apresentadas no quadro 01.

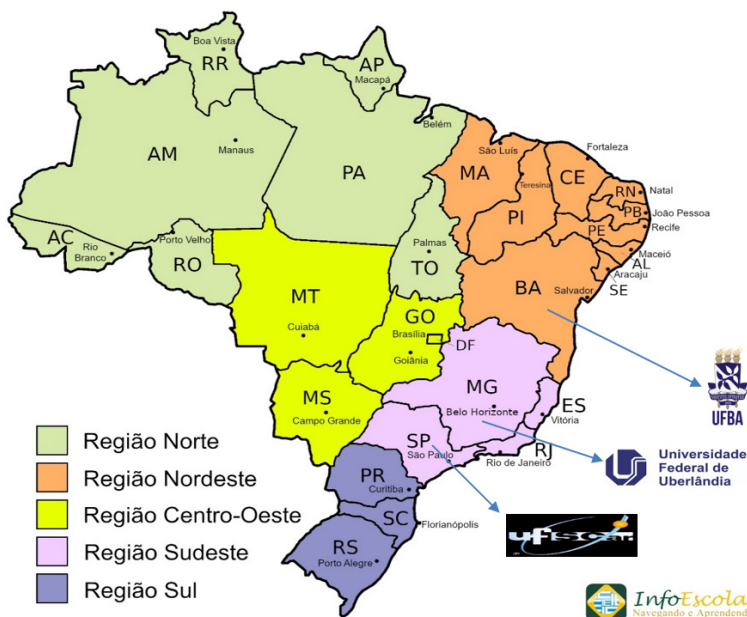
Quadro 1 – Distribuição no tempo das Dissertações e Teses que as tecnologias assistivas para alunos com deficiências intelectuais no ensino fundamental

Ano	Dissertações	Teses	Total
2012	-	01	01
2015	01	-	01
2021		01	01
TOTAL	01	02	03

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>)

Das três pesquisas encontradas, uma foi encontrada no estado da Bahia (BA); Minas Gerais (MG); São Paulo (SP).

Imagem 1: Localização das Universidades com pesquisas Tecnologias assistiva para alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental.



Fonte: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2008/07/mapa-regioes-e-estados-brasileiros.jpg>

Ao observar o mapa com a localização das Universidades destacamos nos estados da Bahia (BA); Minas Gerais (MG); São Paulo;(SP) Cabe destacar que tais pesquisas foram desenvolvidas nos seguintes programas de Pós-Graduação: Engenharia Elétrica; Difusão do Conhecimento; Ciências da computação. No quadro 2 apresentam-se os programas e suas linhas de pesquisa.

Quadro 2 – Produção Acadêmica nos Programas de Pós-Graduação/Linha de Pesquisa

Programa de Pós-Graduação: Área do Conhecimento	Linhas de Pesquisa	Nº de Trabalhos
Engenharia Elétrica	Computação gráfica/Realidade virtual.	01
Difusão do Conhecimento.	Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação	01
Ciências da computação	Sistemas computacionais	01
Total		03

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa.

Observou-se que, as pesquisas, possuem maior campo nos programa da Pós-Graduação em Engenharia Elétrica; Difusão do Conhecimento; Inovação em Tecnologias e Ciências da computação. Após a constatação do número de pesquisas, no quadro 3 será apresentado as pesquisas situando-as em relação à instituição de origem, autor, ano e área do conhecimento.

Quadro 3 – Pesquisas sobre Tecnologias Assistivas para Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental por: instituição, autor, ano e área do conhecimento.

Teses e Dissertações por Autor		Titulação/ Instituição	Área do Conhecimento/ Ano
1	REALIDADE VIRTUAL COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MALAQUIAS, FERNANDA Francielle De Oliveira	Doutorado/ UFU-MG	Computação gráfica/ realidade virtual/2012
2	MULDI: TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA MULTILETRAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PINHEIRO Patrícia Souza Leal	Doutora/ PPGDC SAVADOR	Modelagem da Geração e Difusão do Conhecimento/2015
3	AR+G ATIVIDADES EDUCACIONAIS; UM APLICATIVO AUMENTADA COM GAMIFICATION PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COLPANI, Rogério	Mestrado PPGCCS SÃO PAULO	SISTEMA COMPUTACIONAIS/2021

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa

As pesquisas analisadas nesse estudo trazem para discussões questões relacionadas a ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, aos jogos virtuais contagem, aprendizagem Os objetivos, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e principais resultados alcançados pelas pesquisas desenvolvidas serão apresentados, na sequência.

PESQUISA SOBRE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Em consulta realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no ano de 2024, constatou-se três pesquisa sobre a temática tecnologias assistivas para alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental

Mediante a importância de pesquisas que analisem as tecnologias assistivas para alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental, destacamos os dados divulgados pelo censo escolar (2023). Partindo do pressuposto sobre os percentuais de matrícula de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental, o Censo Escolar (2023) evidencia o total de matrículas, 53,7% que são de estudantes com deficiência intelectual (952.904) após a constatação dos dados no censo escolar, ficou perceptível, a importância das tecnologias assistivas para estes estudantes. para alunos com deficiências intelectuais no ensino fundamental

Frente a esse contexto, o que as pesquisas apontam sobre tecnologias assistivas para alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental? Tendo como ponto de partida o questionamento acima, traz-se para a discussão as pesquisas desenvolvidas que discorrem sobre: tecnologias assistivas para alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. para alunos com deficiências intelectuais no ensino fundamental

Malaquias (2012) teve, como objetivo, avaliar o potencial da Realidade Virtual como tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual no ensino de matemática. O trabalho foi estruturado em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados. os participantes da pesquisa foram. Os professores e alunos com deficiência intelectual. autora constatou que estes softwares sobre *virtualmat* contribuiu positivamente para o aprendizado em matemática dos alunos com deficiência intelectual. para alunos com deficiências intelectuais no ensino fundamental.

Colpani (2015) teve, como objetivo auxiliar no processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. O trabalho foi estruturado em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento como questionários e técnicas observacionais. os participantes da pesquisa foram duas professoras das áreas de educação especial e dez alunos com deficiência intelectual. O autor constatou que AR+G atividades educacionais, contribuiu potencializando as habilidades, e possibilitando a facilidade da construção do conhecimento individual, e também o comportamento mais ativo dos estudantes. para alunos com deficiências intelectuais no ensino fundamental.

Pinheiro (2021) teve como objetivo de elaborar um projeto sociocognitivo visando a criação de aplicativos em formato de jogos eletrônicos, planejados como tecnologia de apoio para o desenvolvimento de habilidades de letramento em crianças com deficiência intelectual. O trabalho foi estruturado em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de pesquisa documental; observação. A pesquisa foi realizada na sala de recurso do Centro Educacio-

nal Vanda Lacerda de Matos, da rede pública municipal de Maracás, Bahia, A trajetória metodológica teve como referencial teórico o socio interacionista Piaget, Vygotsky e Bandura constatou com o uso aplicativo, as crianças podem interagir e ver diversas apresentações que permeiam ao seu redor e participando de atividades de leitura e escrita. Este recurso desenvolve conhecimento e incentiva a independência, o crescimento intelectual e a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que as pesquisas abordadas nesse estudo, foram para trazer abertura as discussões sobre as Tecnologias Assistivas para Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental escolar. para alunos com deficiências intelectuais no ensino fundamental.

Durante as pesquisas, as teses e dissertações encontradas sobre a interface dos temas citados acima, permitiram compreender que existe uma real defasagem perante esse tema, no qual trata das tecnologias assistivas, pois as pesquisas até então encontradas, buscam retratar somente assuntos e temas sobre as tecnologias assistivas virtuais, onde entendemos que ocorre uma lacuna de espaço entre o virtual e real, ou seja, existe um tangível espaço a ser preenchido a trabalhado com as tecnologias que precisam necessariamente também atingir o aprendizado com metodologias concretas. para alunos com deficiências intelectuais no ensino fundamental

Entre os instrumentos metodológicos encontrados nas pesquisas; que foram utilizados e desenvolvidos dentre os participantes, entre professoras e estudantes com deficiência intelectual; podemos citar a utilização de coleta de dados e inserção destes dados em software, assim como o questionário a professores(as), técnicas de observação e atividades educacionais. Segundo constatado pelos pesquisadores aos instrumentos utilizados, foram de grande valia ao resultado de cada pesquisa, observando-se os resultados encontrados. para alunos com deficiências intelectuais no ensino fundamental

Sendo assim, torna-se importante destacar as atividades e abordagens utilizadas durante as pesquisas citadas, obtiveram resultados positivos contribuindo exponencialmente ao desenvolvimento as habilidades individuais de cada estudante com deficiência intelectual, como também no progresso comportamental ativo, desenvolvendo conhecimento, autonomia intelectual e sua inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**; p. 17-18; ONU-Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>, Brasília, Acesso em junho/2024.

Colpani, Rogério; **AR+G ATIVIDADES EDUCACIONAIS; um aplicativo de realidade aumentada com gamification para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**, Dissertação (Mestrado PPGCCS – Sistemas Computacionais); Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, junho/2015.

Malaquias, Fernanda Francielle de Oliveira; **Realidade virtual como tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual**; Dissertação (Doutorado Computação Gráfica/Realidade Virtual); Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2012.

Pinheiro, Patrícia Souza Leal; **Muldi: tecnologia assistiva para multiletramento de pessoas com deficiência intelectual**; Dissertação (Doutorado PPGDC-Salvador, Modelagem da Geração e Difusão do Conhecimento); Universidade Federal da Bahia/Faced; Salvador-BH, março/2021.

MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM TEA NAS PESQUISAS REALIZADAS NO BRASIL

Priscila Goulart Cardoso¹

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é constantemente vista como enorme desafio para toda a educação. Desse modo, para alcançar uma qualidade no ensino para todos os alunos torna-se necessário que a escola aperfeiçoe os seus métodos e ferramentas. Nesta perspectiva as práticas pedagógicas necessitam de adequações materiais para atender a diversidade da população escolar (Ferreira; Cadavieco, 2015). Entre as necessidades presentes no contexto escolar dos alunos é a adequação de materiais pedagógicos para atender as especificidades de cada aluno no processo de ensino aprendizagem.

O objetivo deste estudo é verificar o que as pesquisas realizadas no Brasil no âmbito dos programas de pós-graduação trazem sobre a importância dos materiais pedagógicos no processo de aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista- TEA. Essa verificação emerge mediante estudos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de L.S. Vygotski (1997; 2008), o qual assume que as relações de ensino com as práticas culturais, emergem de um processo contínuo de interações entre professores, alunos e conhecimento no contexto social.

A necessidade de pesquisas sobre a função do material pedagógico para alunos com TEA no contexto da escola comum, emerge a partir dos dados divulgados pelo Censo Escolar (2023), o qual apresenta que o número de matrículas de pessoas com TEA passou de 429 mil, em 2022, para 636 mil, em 2023 no país —um aumento de 48% (Brasil, 2023).

Mediante os dados apresentados pelo Censo Escolar (2023), evidencia-se a necessidade de a escola comum compreender as especificidades que envolve o aluno com TEA, dentre elas podemos destacar a reatividade sensorial, os déficits de comunicação e linguagem e comportamentos repetitivos (APA, 2014). Frente a este contexto relacionado as especificidades que envolvem o TEA a escola necessita promover um ambiente de segurança afetivo, de

¹ Graduação em Educação Especial (UNIVALD). Professora (SME/Biguaçu-SC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5452804302975158>

organização do material didático com instruções objetivas, utilizando reforçadores para conhecer e desenvolver a zona de desenvolvimento proximal (Vygotski, 1997; 2008).

Assim esperamos que os resultados apresentem os materiais adaptados que podem ser utilizados na aprendizagem de alunos com TEA. Materiais que visem o desenvolvimento e a compreensão das suas especificidades para que em um contexto coletivo e colaborativo (Vygotsky, 1997; 2008) aconteça a inclusão e a formação cidadã dos alunos com TEA em uma sociedade inclusiva.

Assim, as discussões aqui apresentadas pretendem trazer reflexões à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil, que articulam os materiais pedagógicos e aprendizagem de alunos com TEA.

Frente a este contexto emergiu a seguinte questão da pesquisa: O que as pesquisas revelam sobre os materiais pedagógicos e aprendizagem de alunos com TEA? Para tanto este capítulo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil no período de 2008 a 2024.

Este estudo será dividido em três seções principais. Na primeira seção, apresentam-se a metodologia utilizada na busca pelas fontes e os dados referentes ao número de pesquisas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na segunda seção, serão abordados os resultados e discussões das Pesquisas encontradas e examinadas e na terceira as considerações finais.

METODOLOGIA

Com o objetivo de uma educação qualificada e inclusiva, formar o cidadão que interaja na sociedade e exerça seu papel como produtor e consumidor de bens e serviços, tornou-se um verdadeiro desafio para o professor a desenvolverem práticas educativas que incluam efetivamente os alunos com deficiência ao processo de ensino aprendizagem.

Primeiramente, se faz necessário estudar o Transtorno do Espectro Autista-TEA para poder entendê-lo e promover as melhores formas de intervenção que ajudariam as pessoas com autismo a serem independentes.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição caracterizada por desvios e anormalidades em três amplos aspectos do desenvolvimento, como a interação social, o uso da linguagem e os padrões de comportamento restritos, conforme mencionado por Vieira e Baldin (2017, p. 2):

o transtorno do espectro autista é uma síndrome de início precoce, caracterizada por alterações marcantes no desenvolvimento

da linguagem e da interação social. Há também a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos, rituais, alterações sensoriais e interesses restritos. Essas características são essenciais para que ocorra o diagnóstico e estão presentes em todos os indivíduos com o transtorno, em maior ou menor grau.

Assim, torna-se necessário entender as estratégias utilizadas para uma prática pedagógica efetiva para que o processo educacional não seja mais centrado na integração do que na inclusão. Na elaboração do material pedagógico para alunos TEA, é importante considerar algumas estratégias específicas, como: simplificação do material, reduzindo a quantidade de informação apresentada de uma só vez; linguagem clara e direta; recursos visuais, como imagens, gráficos, diagramas e cores para auxiliar na compreensão do conteúdo. Manter uma rotina previsível e estruturada, também pode ajudar o aluno a se sentir mais seguro e confortável dentro do ambiente educacional. É válido o uso de algumas alternativas de comunicação, como o uso de pictogramas, comunicação aumentativa e alternativa (CAA) ou tecnologias assistivas.

Durante este processo, conhecer os interesses e preferências dos alunos, e assim, tentar incorporá-los no material pedagógico, torna o aprendizado mais engajador. Considerar suas possíveis sensibilidades sensoriais, como luz, som, textura etc., ao selecionar materiais e recursos. Oferecer um feedback claro e específico, e fornecer reforço positivo para encorajar o aluno durante o processo de aprendizagem. Vale ressaltar que cada aluno é único, portanto, é essencial adaptar as estratégias de acordo com as necessidades e preferências individuais de cada um. Para o professor entender a realidade do seu aluno e tentar torná-la produtiva é necessário apropriar-se de ferramentas que subsidiem essas práticas pedagógicas e assim se conclua uma educação efetiva e de qualidade.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizada como fonte de coleta de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram realizadas buscas de teses e dissertações, utilizando os seguintes descritores: materiais pedagógicos; aprendizagem; e alunos com TEA. De abordagem qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008), é uma técnica utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado e implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, atento ao objeto de estudo.

RESULTADOS

Na pesquisa realizada foram encontradas 21 pesquisas entre teses e dissertações com os descritores: materiais pedagógicos; aprendizagem; e alu-

nos com TEA, sendo que 4 foram elegíveis para estudos, pois versam sobre a temática pesquisada. Das pesquisas encontradas 17 pesquisas não foram analisadas porque estas versavam sobre: 1 grêmio estudantil; 1 formação continuada; 1 Práticas pedagógicas; 1 adequações curriculares; 1 Contribuições das neurociências; 1 teoria histórico-cultural; 1 coensino; 1 gravitação universal; 1 ensino de números complexos; 2 altas habilidades/surperdotação; duas com a temática com altas habilidades/surperdotação; 4 Direito à educação; quatro com a mesma temática Direito à educação; 1 deficiências; 1 Agroindústria Para a definição do período de busca, defini, como parâmetro (2008-2024), tendo em vista o recorte de 10 anos após a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a realização desta pesquisa. As pesquisas sobre materiais pedagógicos para alunos com TEA pesquisas selecionadas serão apresentadas no quadro 01.

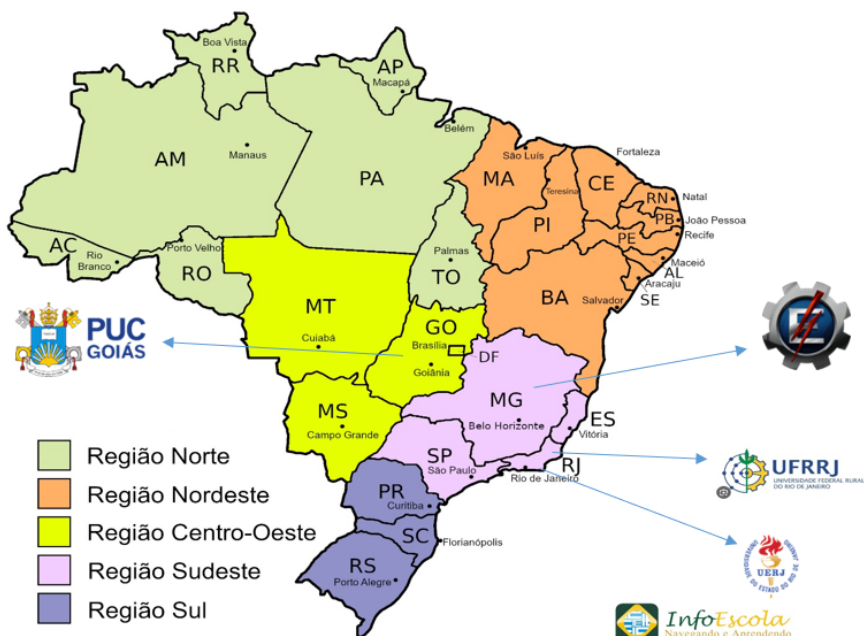
Quadro 1 – Distribuição no tempo das Dissertações e Teses que materiais pedagógicos para alunos com TEA.

Ano	Dissertações	Teses	Total
2020	2	-	2
2021	1	-	1
2022	-	1	1
TOTAL	3	1	4

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>)

Das quatro pesquisas encontradas duas foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado Rio de Janeiro (RJ), uma em Goiânia (GO); uma Minas Gerais (MG).

Imagem 1: Localização das Universidades com pesquisas realizadas sobre a temática materiais pedagógicos ao aluno TEA.



Fonte: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2008/07/mapa-regioes-estados-brasileiros.jpg>

Ao observar o mapa com a localização das Universidades onde foram localizadas as pesquisas sobre a temática materiais adaptados alunos com TEA Cabe destacar que tais pesquisas foram desenvolvidas nos seguintes programas de Pós-Graduação: Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação); Mestrado em Educação em Ciências e Matemática: Mestre em Educação em Ciências; Mestre em Educação em Ciências e Matemática. No quadro 2 apresentam-se os programas e suas linhas de pesquisa.

Quadro 2 – Produção Acadêmica nos Programas de Pós-Graduação/Linha de Pesquisa

Programa de Pós-Graduação: Área do Conhecimento	Linhas de Pesquisa	Nº de Trabalhos
Educação	Teorias de Educação e Processos Pedagógicos.	01
Educação em Ciências e Matemática	Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática.	01

Programa de Pós-Graduação: Área do Conhecimento	Linhas de Pesquisa	Nº de Trabalhos
Educação	Teorias de Educação e Processos Pedagógicos.	01
Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas	Educação, Movimento social e Diferenças.	01
Total		

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa.

Observou-se que, as pesquisas, possuem maior campo nos programa da Pós-Graduação em Educação com duas pesquisas, Educação em Ciências e Matemática uma pesquisa, Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbana uma pesquisa.

Quadro 3 – Pesquisas encontras sobre material pedagógico para alunos com TEA por: instituição, autor, ano e área do conhecimento.

	Teses e Dissertações por Autor	Titulação/ Instituição	Área do Conhecimento/Ano
1	O processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com transtorno do espectro do autismo (TEA) SILVA, ANA MARIA DA CONCEIÇÃO	Doutor/ PUC-Goiás	Teorias de Educação e Processos Pedagógicos. 2022
2	Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno.../CARVALHO, Magda Fernandes de	Mestrado/ UERJ	Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas/2020
3	O processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista	Mestre/ UFRRJ	Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática./2020
4	Reflexões acerca da produção de materiais digitais por estudantes com TEA para a aprendizagem de conteúdos de ciências	Mestre/ UFI	Educação e Ciências

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa

As pesquisas analisadas nesse estudo trazem para discussões questões relacionadas ao processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com transtorno do espectro do autismo; Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras; O processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva; Reflexões acerca da produção

de materiais digitais. Os objetivos, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e principais resultados alcançados pelas pesquisas desenvolvidas serão apresentados, na sequência.

PESQUISAS SOBRE MATERIAL PEDAGÓGICO PARA ALUNO COM TEA

Em consulta realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no ano de 2024, constatou-se quatro sobre a temática Material Pedagógico aluno com TEA. Mediante a importância de pesquisas que analisem o material pedagógico para alunos com TEA destacamos os dados divulgados pelo Censo Escolar (2023), o qual apresenta que o número de matrículas de pessoas com TEA passou de 429 mil, em 2022, para 636 mil, em 2023 no país —um aumento de 48% (Brasil, 2023).

Frente a esse contexto, pergunta-se o que as pesquisas apontam o material pedagógico para alunos com TEA? Tendo como ponto de partida o questionamento acima, traz-se para a discussão as pesquisas desenvolvidas que discorrem sobre: o material pedagógico para aluno com TEA.

Silva (2022) teve, como objetivo, explicitar como se desenvolve o processo pedagógico de aprendizagem do(a) aluno(a) com TEA. O trabalho foi estruturado em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada realizada de forma online, via *google meet* e *watshapp*. Os participantes da pesquisa foram mães e professores. A trajetória metodológica TEVE como referencial teórico a *Defectologia* de Vygotsky (1997), bem como a teoria de aprendizagem de Skinner. A autora constatou que a partir das entrevistas feitas com mães e professores, mostraram que determinados fatores comprometem enquanto outros contribuem para o processo de ensino e aprendizagem do(a) autismo, tanto em casa quanto na escola.

Carvalho (2020) teve, como objetivo analisar as estratégias de mediação pedagógica desenhadas no campo das habilidades motoras junto a um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Especial Professora Mariza Azevedo Catarino, no município de São João de Meriti, região da Baixada Fluminense/RJ. O trabalho foi estruturado em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados atividades e estratégias de mediação pedagógica pela equipe pedagógica responsável. As atividades foram desenvolvidas semanalmente ao longo do ano de 2019 no cotidiano de uma turma de EJA. Para a elaboração das estratégias, a partir do

perfil pedagógico do aluno foco do estudo, foi realizada uma análise documental da ficha de avaliação, relatórios bimestrais e Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. A autora constatou que a partir da metodologia adotada a possibilidade de inserção de alunos com TEA em processos de aprendizagem por meio da construção das estratégias de mediação pedagógica, pautadas em pistas visuais, dicas verbais, imitação e negociação.

Guimarães (2020) teve como objetivo analisar as possibilidades e limites da atuação docente em uma prática coletiva com alunos residentes, pensada para a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática em sala regular. A autora realizou um levantamento teórico sobre a inclusão de autistas no ensino regular, com análise de concepções e atualidades da educação para esse público específico e uma revisão de literatura sobre o papel de educadores e familiares, os recursos didáticos nas aulas de Matemática, as relações entre neurodiversidade e autismo, modelo *TEACCH* (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*), inclusão escolar de crianças autistas, além de uma breve discussão sobre as concepções pessoa autista ou pessoa com autismo. Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Como resultados a autora constatou que conhecer melhor os estudantes autistas e suas especificidades em um trabalho coletivo, a partir da vivência e do compartilhamento de decisões e situações, seja o melhor caminho para a sua inclusão e para a formação inicial do docente de Matemática.

Braga (2021) teve como objetivo descrever e analisar o processo de mediação de estudantes com TEA na produção de material digital com abordagem narrativa relacionado a conteúdos de ciências. Como metodologia contemplou um levantamento sobre o tema no banco de dissertações e teses da CAPES, a observação de aulas de Ciências no 8º ano do Ensino Fundamental e o processo de mediação para a produção de material digital com abordagem narrativa realizado durante encontros com dois estudantes com TEA. Os resultados da produção do material digital revelaram a importância da narrativa para a construção da identidade dos adolescentes, evidenciando um processo cíclico de autoconhecimento no qual o narrar produz o eu assim como é produzido pelo eu. A utilização do computador e da internet possibilitou aos estudantes com TEA aprendizagens relacionadas ao letramento digital. A cooperação entre os estudantes também foi destacada durante todo processo de produção do material digital de abordagem narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas abordadas nesse estudo trouxeram discussões sobre a elaboração do material pedagógico e sobre a aprendizagem de alunos com TEA. As teses e dissertações encontradas sobre a interface dos temas citados acima, permitiram compreender a importância dos materiais adaptados e o entendimento das necessidades deste para a aprendizagem e o desenvolvimento para o aluno com TEA.

Entre os instrumentos metodológicos encontrados, destacamos: entrevista semiestruturada realizada de forma online, via *google meet* e *watshapp*; atividades e estratégias de mediação pedagógica pela equipe pedagógica responsável; análise de concepções e atualidades da educação para esse público específico e uma revisão de literatura sobre o papel de educadores e familiares, os recursos didáticos nas aulas de Matemática, as relações entre neurodiversidade e autismo, modelo *TEACCH* (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*) e levantamento sobre o tema no banco de dissertações e teses da CAPES, a observação de aulas de Ciências no 8º ano do Ensino Fundamental e o processo de mediação para a produção de material digital com abordagem narrativa realizado durante encontros com dois estudantes com TEA.

Sendo assim, torna-se importante destacar a importância de pesquisa sobre a temática, pois a cada dia mais estamos tendo alunos com TEA em sala de aula. Os materiais pedagógicos são de extrema importância para a inclusão, a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA no contexto da escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRAGA, V. M. G. **Reflexões Acerca Da Produção De Materiais Digitais Por Estudantes Com TEA Para a Aprendizagem de Conteúdos de Ciências.**2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Itajubá -MG.

CARVALHO, M.F. **Estratégias de Mediação Pedagógica no Campo das Habilidades Motoras com um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Contexto de uma Escola Especial.** 2020. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ.

FERREIRA, M; CADAVIECO, S. **Educação inclusiva:** o professor como epicentro do processo de inclusão. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, v 8. n 1, 2015.

GUIMARÃES, A. B. **O Processo de Construção de um Material Educacional na Perspectiva da Educação Matemática Inclusiva para um Aluno Autista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro -RJ.

SILVA, A. N. C. **O Processo de Aprendizagem do(a) Aluno(a) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica De Goiás. Goiânia – MG.

VIEIRA M. N; BALDIN R. F. S. **Diagnóstico e intervenção de indivíduos com Transtorno do espectro autista**. In: Enfoque 10 Fopie 11, Vol. 10, Núm.1, 2017.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro, RJ: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2008.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES PARA O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE: O QUE DIZEM AS TESES PUBLICADAS NO BRASIL?

Henrique Bruns Neto¹

Juliana Pedroso Bruns²

Rita Buzzi Rausch³

INTRODUÇÃO

Levando-se em conta as necessidades formativas dos profissionais tecnólogos que atuam na docência, assim como os saberes implicados nesse processo, surge a preocupação com a formação desse profissional, pelo fato de sua formação não se voltar à docência, mas à formação técnica e profissionalizante. De acordo com Marin *et. al.*, (2019) os graduados advindos dos cursos superiores tecnológicos denominam-se tecnólogos e, portanto, possuem nível superior com habilitação para a produção e para a gestão de produção de bens e serviços. Conforme Sieverdt e Rausch (2012, p. 11), tais cursos têm sua origem em 1965, e nasceram com “[...] o objetivo de atender uma demanda existente de profissionais de nível superior que atuassem nos meios produtivos da época. Essa necessidade está se repetindo atualmente, fato que torna importante a discussão sobre o tema”.

Nesse sentido, Andrade e Gonzaga (2023) asseveram que os tecnólogos ou bacharéis de distintas áreas são profissionais que, mesmo sem formação docente, acabam compondo o quadro de professores em muitas instituições, com a missão de ensinar o conhecimento específico de sua área de formação aos estudantes e futuros profissionais.

Nessa direção, é por meio da experiência que vão adquirindo na prática, no fazer docente em sala de aula que vão se constituindo professores. Para o professor não licenciado, este processo de aprendizado docente, não raro, pode se tornar mais árduo, visto que em sua formação inicial, ele não foi preparado para o magistério. No entanto, ao assumir uma sala de aula, vê-se sem o conhecimento pedagógico, inferindo que para ensinar lhe bastam apenas os conhecimentos específicos de sua área de formação.

Entretanto, a partir de Nóvoa (2017), entendemos que a docência não é uma profissão técnica, na qual requer soluções racionais e objetivas. A

¹ Especialista em Usinagem (UNISOCIESC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2253218643069047>

² Doutoranda em Educação (FURB). Bolsista CAPES. CV: <http://lattes.cnpq.br/0150356078086113>

³ Pós-doutorado em Educação (UFSC). Doutora em Educação (UNICAMP). Docente (UNIVILLE). Professora visitante (FURB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. CV: <http://lattes.cnpq.br/1747568551264254>

docência baseia-se sempre em uma resposta contextualizada, e um professor atua sempre em um quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Para ser capaz de estar à altura das exigências que surgirem, ele necessitará desenvolver o pensamento reflexivo, que lhe permitirá responder, com inteligência e tato, às situações que serão vivenciadas no seu cotidiano.

A partir dessa reflexão inicial, objetivamos nesta pesquisa identificar o que dizem as teses publicadas no Brasil sobre a formação pedagógica de docentes para o ensino técnico e profissionalizante. O interesse por esse estudo surge a partir da experiência do primeiro autor que possui formação tecnológica em processos de produção mecânica com especialização em tecnologia da usinagem e atuou como docente, por quatorze anos, em uma instituição de ensino profissionalizante. Ele relata que, logo após concluir o seu curso, teve a possibilidade de atuar como docente e se identificou com a profissão. Ao longo dos anos, participou de inúmeras formações propiciadas pela instituição e continuou realizando cursos, que contribuíram para a sua constituição docente. Destacamos que, recentemente, ele não exerce mais a docência nessa instituição, no entanto, continua trabalhando em diferentes empresas que buscam qualificar o trabalho de seus colaboradores por meio de formações continuadas. Assim, o interesse por esta pesquisa surge a partir da experiência do primeiro autor, que ao realizar este estudo, reflete sobre o seu próprio processo formativo, enquanto professor tecnólogo.

Para darmos continuidade neste diálogo, em seguida, apresentamos uma breve reflexão teórica sobre a formação pedagógica de docentes para o ensino técnico e profissionalizante. Posteriormente, apresentamos a metodologia utilizada. Na sequência, procuramos identificar o que dizem as teses publicadas no Brasil sobre a formação pedagógica de docentes para o ensino técnico e profissionalizante. Para finalizar, apresentamos reflexões finais.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES PARA O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE

Os saberes que constituem o exercício docente no ensino técnico são marcados pela complexidade e os desafios do trabalho docente, e ainda pela especificidade do trabalho desenvolvido na área a qual pertencem. Além dos desafios próprios da profissão, o docente que estará iniciando como professor, não possuiu em sua formação inicial conhecimentos pedagógicos para lecionar, o que torna o desafio ainda maior. De acordo com oliveira e Silva (2012), é possível observar que as instituições, ao contratar o profissional para ser docente, valorizam unicamente os conhecimentos específicos do

professor em relação a sua área de formação, bem como a sua titulação ou experiência na área em que irá atuar. Isso implica que a preocupação dessas instituições, está, majoritariamente, com relação à titulação e à produtividade, o que infere conceber o professor como um profissional técnico que apenas aplica o conhecimento técnico apreendido durante a sua formação e reproduz para os seus estudantes, na maioria das vezes, sem um conhecimento reflexivo.

Nessa direção, ao conceber o professor como um profissional técnico, as instituições acabam deixando de lado a necessidade de uma formação pedagógica desse profissional, que lhe permita refletir cotidianamente sobre a sua prática. Assim, Rausch (2010) reflete sobre a necessidade de se pensar em uma formação reflexiva dos professores, com vistas a conduzir o docente a uma re-análise de suas crenças pedagógicas que alicerçam suas ações cotidianas no exercício da profissão.

Logo, entendemos que ao profissional tecnólogo – que não possui formação pedagógica para ser docente na sua formação inicial, deveria receber uma formação e um acompanhamento pedagógico logo que ingressa na instituição. É certo que as instituições, comumente, possuem um assessoramento pedagógico, no entanto, muitas vezes essa função fica a cargo de um profissional, que não dá conta de suprir de perto a necessidade de todos os professores tecnólogos que fazem parte do coletivo docente. Nesse sentido, Oliveira e Silva (2012) sinalizam a necessidade da sistematização de políticas de formação docente para esses profissionais.

Nessa direção, Block e Rausch (2014) assinalam que, tornar-se profissional numa área de atuação, requer habilidades e domínio para realizar determinadas funções e tomar decisões para agir em prol do que a profissão docente exige. Logo, tornar-se professor implica passar por um processo de construção de conhecimentos, ou seja, de construção de saberes permeados pelas relações socioculturais do ser humano. Assim,

[...] se antes a prioridade da formação profissional era focada no desenvolvimento de competências e técnicas, agora se evidenciou que apenas isto é irrisório diante da complexidade que envolve o exercício da profissão docente. A atuação deste profissional é permeada por desafios que superam as questões de aquisição de competências e aplicação de técnicas, que acaba por priorizar os conhecimentos disciplinares que advém da teoria, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos oriundos da ação prática que de fato ocorre na escola (Block; Rausch, 2014, p. 249).

A partir dessa reflexão, o primeiro autor reconhece os desafios enfrentados, principalmente, nos primeiros anos da docência, pois, por não possuir

uma formação para ser docente, sentiu que foi tornando-se professor exclusivamente na prática, na qual dia após dia, foi construindo a sua identidade profissional. Em diálogo com Nóvoa (1992, 2000), entendemos que essa construção identitária necessita de tempo, tempo para acomodar inovações e assimilar as mudanças advindas do cotidiano da profissão, pois ela não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um espaço de lutas e de conflitos; é um lugar de construção de formas de ser e de estar na profissão docente. “Seu processo de construção possui fontes diversas que levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspectos que lhe conferem um caráter de subjetividade” (Block e Rausch, 2014, p. 250).

Nesse viés, ao iniciar como docente no ensino técnico, o primeiro autor reflete que sentiu a necessidade de possuir conhecimentos pedagógicos que lhe auxiliassem a lidar com as adversidades do dia a dia e reconhece que, aos poucos, passou a produzir um saber específico sobre o seu trabalho, a partir do conjunto de conhecimentos oriundos de sua formação e do seu exercício docente. Ele passou a compreender que, para exercer a docência, é necessário ir além de conhecimentos técnicos instrumentalizados, pois é imprescindível um processo permanente de reflexão sobre a prática. Em diálogo com Schön (1987), ele compreendeu que realizava a “reflexão na ação”, pois no momento em que estava na sala de aula, refletia e questionava sobre suas ações, assumindo uma postura ativa e crítica mediante a atividade que estava desenvolvendo com seus estudantes.

Entretanto, de acordo com Pena (2014, p. 26),

[...] ainda que os saberes da experiência ocupem lugar importante no ensino, esses estudos mostram também que existem conhecimentos formalizados que servem de base para a prática docente. Não se pode desconsiderar que a tarefa de ensinar pressupõe o domínio de conhecimentos de diferentes espaços, incluindo aqueles do campo da pedagogia, relacionados à tarefa educativa, que envolve desde a definição dos objetivos e a seleção de conteúdos até o planejamento de estratégias e recursos de ensino, de formas e instrumentos de avaliação, além da gestão de classe e relação com os alunos, entre outros, que seriam básicos para o ensino e envolveriam, além do conhecimento do conteúdo, outros tipos de conhecimentos pedagógicos, relacionados ao currículo, aos alunos, ao contexto educativo, etc.

Nesse sentido, a partir da experiência vivenciada pelo primeiro autor, reconhecemos a necessidade de uma formação pedagógica para esses profes-

sionais que passam a exercer a docência sem conhecimentos específicos da profissão docente. Para tanto, compreendemos a necessidade de pesquisas que investigam essa temática, com vistas a qualificar a formação docente e pedagógica desses profissionais.

Para darmos continuidade neste diálogo, na sequência, apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa denominada estado do conhecimento. Morosini e Fernandes (2014, p. 154) observam que o

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Logo, salientamos que realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sendo esse um repositório oficial do governo brasileiro, que apresenta, na íntegra, as pesquisas dos cursos de pós-graduação em educação para *download*; e o portal de busca da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD- IBICT), em junho de 2024, delimitando o período de publicação de 2015 até 2023. Optamos por analisar as teses dos programas de pós-graduação em educação, por compreendermos que as teses possuem estudos mais aprofundados. Os descritores utilizados foram: “formação docente” OR “formação pedagógica” AND “ensino profissionalizante” OR “ensino técnico”. Utilizamos os operadores booleanos “and” e “or” para uma maior aproximação quanto aos estudos de interesse.

Na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizadas 14 teses. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível identificar um total de 67 Teses. Na sequência, buscamos por meio da leitura dos resumos, pesquisas que tivessem compatibilidade com a formação docente e práticas pedagógicas voltadas aos docentes não licenciados. Logo, na análise dos resumos, utilizamos os seguintes critérios de exclusão: a) pesquisas não relacionadas a docentes não licenciados b) Pesquisas que não dialogavam com a Educação Profissional Tecnológica.

Das 81 teses analisadas (tendo uma tese repetida), salientamos que na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT), apenas foi localizada uma tese. Já, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram selecionadas 05 teses, conforme podem ser evidenciadas no Quadro a seguir.

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos localizados no Banco de Teses e Dissertações do IBICT e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Nº	Título	Autor (a)	Local de busca	Ano	IES	Área	Categoria
1	Ensino técnico e formação docente: reflexões em tempos líquidos e ofertas abundantes	Tatiana Fruscalso dos Santos	BDTD – IBICT	2020	PUCRS	Educação	Formação docente
2	Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a educação profissional: da formação às práticas pedagógicas	Oldenia Fonseca Guerra	BDTD – CAPES	2015	UFRJ	Educação	Práticas pedagógicas
3	Representações sociais sobre formação pedagógica de professores que atuam na educação profissional e tecnológica no contexto dos institutos federais	Cintia Souza Dantas da Silva	BDTD – CAPES	2017	UES	Educação	Práticas pedagógicas
4	A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Intencionalidade, necessidade ou desinteresse.	Carolina Mendonça Fernandes de Barros	BDTD – CAPES	2017	UFPEL	Educação	Formação docente
5	A Formação Inicial de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul, Campus Pelotas	Patrícia Porto Ramos	BDTD – CAPES	2022	UFPEL	Educação	Formação docente
6	Formação pedagógica de docentes na educação profissional: estudo de caso do SENAC acre sobre os impactos das metodologias ativas por meio das tecnologias digitais	Evandro Araujo de Aquino	BDTD – CAPES	2023	PUCPR	Educação	Práticas pedagógicas

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2024).

Selecionada as seis teses, iniciamos a leitura dos trabalhos para maior aprofundamento teórico dos temas abordados. Nessa leitura, buscamos analisar em cada tese: a) o objetivo geral da pesquisa; b) os participantes da pesquisa; c) a metodologia utilizada; e, d) as conclusões.

Com relação à análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), que considera três etapas básicas para a utilização dessa técnica: pré-análise, extrapolação do material e tratamento dos resultados. Para a autora, esse método é caracterizado por um conjunto de técnicas que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que possibilitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou recepção destas mensagens.

Desse modo, destacamos que mediante a seleção das seis teses e leitura minuciosa de cada trabalho, foi possível estabelecer duas categorias de análise: a) formação docente; e b) práticas pedagógicas.

No mapeamento realizado, identificamos que a maioria das pesquisas colocaram um olhar para a formação de professores com formação em algum curso de bacharel e que atuam no ensino superior, como exemplo podemos mencionar os cursos de Direito e Enfermagem. Tal constatação nos parece evidenciar uma lacuna em relação às pesquisas que investigaram, especificamente, a formação pedagógica de docentes que atuam no ensino técnico e profissionalizante.

Para darmos continuidade nesta investigação, na sequência, apresentamos a análise dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM AS TESES PUBLICADAS NO BRASIL SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES PARA O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE

Na leitura completa dos seis trabalhos, buscamos analisar: a) o objetivo geral da pesquisa; b) os participantes da pesquisa; c) a metodologia utilizada; e, d) as conclusões. Mediante a análise de conteúdo de Bardin (1987), após a seleção e leitura minuciosa de cada tese, foi possível estabelecer duas categorias de análise: a) formação docente; e b) práticas pedagógicas.

Com relação às teses que investigaram a formação docente, evidenciamos três trabalhos. A tese Santos (2020) investigou as ações relacionadas à formação dos docentes que atuam no ensino técnico, em tempos de estruturas e crenças líquidas. A autora salienta que os sujeitos da pesquisa eram os ges-

tores e professores da instituição. Para o desenvolvimento de seu trabalho, ela utilizou uma abordagem de cunho qualitativo, apoiada num estudo de caso, no qual buscou dados relacionados à opinião de uma parte dos atores que atuam neste ecossistema escolar.

Ela conclui sua tese evidenciando que os professores do ensino técnico precisam ter, além da formação específica na área de atuação do curso, formação pedagógica que contemple aspectos relacionados à inovação/adequação das práticas pedagógicas e fluência tecnológica, a fim de preparar o futuro profissional para o fazer docente.

Assim, coadunamos com a autora quando salienta que o ensino técnico não pode ser entendido como tecnicista e desprovido de reflexão, ao contrário disso, esse fazer é caracterizado “pela competência, criatividade e inovação, uma vez que deve/pode atender demandas de formação relacionadas ao momento em que a sociedade se encontra, em nível de necessidades prementes” (Santos, 2020, p. 125).

Também localizamos a tese de Barros (2017) buscou, por meio da formação docente dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense da educação profissional, tendo como foco os professores não-licenciados, identificar as eventuais ocorrências advindas na carreira desses educadores, a partir de condições como de intencionalidade, necessidade, ou desinteresse pela formação pedagógica.

Para tanto, participaram de sua pesquisa 19 professores iniciantes. A coleta de dados foi realizada em 03 campus do processo de expansão do IFSUL, bem como a investigação de documentações institucionais e diplomas jurídicos, com o escopo de desvendar relações com os processos de concursos públicos e editais produzidos pelas instituições estudadas, propondo tratar estes dados coletados e aplicar a eles a Análise de Conteúdo de Bardin. A metodologia utilizada foi o estudo de caso.

Em sua tese, ela identificou as relações por meio dos discursos produzidos pelos professores das condições de intencionalidade, necessidade, ou desinteresse pela formação pedagógica, nas categorias finais dos contextos de professoralidade, do indivíduo professor, da instituição e da própria formação pedagógica.

Ela conclui sua tese, reconhecendo “[...] a necessidade de articular a formação geral com formação específica, em formar-se, e não apenas tornar-se professor, entendendo que cabe às instituições de formação docente, ajuizar e articular esses diferentes conhecimentos” (Barros, 2017, p. 146).

Todavia, em concordância com Barros (2017), o primeiro autor, a partir da sua própria experiência, reconhece que atualmente cada professor está incumbido de estabelecer os seus conteúdos técnicos com o de outras áreas, à sua aplicação e função dentro da instituição como ser docente, o que se torna um desafio para os professores é a superação da sua própria formação.

Já a tese de Ramos (2022) buscou analisar como se constitui o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas. De acordo com a autora, a pesquisa trata da formação inicial de professores para Educação Profissional e Tecnológica, a qual buscou contextualizar e caracterizar o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e analisar a proposta de formação do referido curso.

Destacamos que na análise realizada, observamos que o curso é uma pós-graduação (*lato-sensu*) para profissionais não licenciandos, todavia, ele também permite a inscrição de profissionais da área das licenciaturas que buscam uma formação em educação profissional. Assim, ela sinaliza que

o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, em 2018, ao ser estabelecido como licenciatura, com base na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, constituiu-se em um curso inovador e apresenta-se como alternativa de formação inicial docente, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, para bacharéis e tecnólogos, passível de superar o caráter emergencial e provisório presente nas formações anteriores (Ramos, 2022, p. 147).

Logo, em sua tese, ela também destaca que, para que a formação inicial de professores da Educação Profissional e Tecnológica possa se estabelecer, é imprescindível que se obtenha reconhecimento social, como trajetória necessária à profissionalização docente, sendo imperativo reforçar a importância do estudo do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (Ramos, 2022).

Com relação às teses que investigaram as práticas pedagógicas, também evidenciamos três trabalhos. A tese de Guerra (2015) buscou analisar as interfaces entre a formação de professores, a educação profissional e as tecnologias de informação e comunicação, tomando, como objetivo geral, investigar como professores da educação profissional estão utilizando as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Para tanto, participaram dessa pesquisa 12 professores do Colégio Técnico de Bom Jesus, uma escola vinculada à Universidade Federal do Piauí. Para a coleta das informações, foi utilizada a metodologia de grupo focal, onde os oradores de diferentes áreas do conhecimento, apresentaram argumentos relativos à utilização das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, os quais foram submetidos à análise retórica do discurso.

Ela conclui sua pesquisa sinalizando ser necessário “(re) pensar o processo de formação docente como algo indissociável de sua prática pedagógica e dos condicionantes que marcam o contexto histórico social da profissão e da formação docente” (Guerra, 2015, p. 204). Ela salienta que a formação docente está associada a um conjunto de saberes que devem possuir um componente teórico-prático, possibilitando ao professor, o desenvolvimento de competências requeridas para ser professor em qualquer contexto, incluindo o digital.

Ao mesmo tempo, adverte que as considerações que foram apresentadas não objetivam apresentar um modelo “certo” ou “errado” de uma prática pedagógica articulada com as novas tecnologias digitais, mas, a partir da racionalidade argumentativa como alternativa para negociar as distâncias evidenciadas no ambiente escolar, contribuir para a reflexão acerca das questões que permeiam o trabalho docente na atualidade.

A tese de Silva (2017) objetivou identificar e analisar as representações sociais de formação pedagógica de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica – EPT dos Institutos Federais. Para tanto, fundamentou sua pesquisa na abordagem processual da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici ([1961] 2012) articulada à Teoria da Argumentação, conforme a Nova Retórica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005). A partir deste referencial teórico-metodológico, o autor buscou os significados atribuídos à formação pedagógica, analisando o discurso que é construído a este respeito pelos dezesseis participantes da pesquisa, que foram entrevistados individualmente, a fim de acessar as representações sociais que são elaboradas sobre ela.

Os resultados da pesquisa mostraram que os professores reconhecem a necessidade e a importância da formação pedagógica para atuarem nos cursos da EPT e como fator primordial para o (re)conhecimento da instituição na qual atuam; para a melhoria na relação entre os pares, com os demais colegas de trabalho e com os alunos; para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e para a melhoria de todos os processos, no meio educacional, que envolvem a atuação docente. Tais conclusões, coadunam com as reflexões realizadas pelo

primeiro autor no decorrer desta pesquisa. O que salienta a importância da formação pedagógica para o exercício da docência em todas as possibilidades formativas oferecidas pelos Institutos Federais (Silva, 2017).

A tese de Aquino (2023) buscou analisar os impactos das metodologias ativas por meio das tecnologias digitais na formação pedagógica de docentes de educação profissional do Departamento Regional do Senac Acre, no contexto do Modelo Pedagógico Senac (MPS), no período de 2015 a 2022.

Para tanto, mediante um estudo de caso, foram aplicados questionários a diversos participantes do Senac, incluindo dois diretores de educação profissional (um regional e outro nacional), um gerente de desenvolvimento e tecnologia educacional, cinco gestores de unidades operativas, cinco supervisores educacionais/pedagógicos e dezesseis docentes, totalizando 29 participantes.

Aquino (2023) conclui sua pesquisa sinalizando que foi possível perceber que as metodologias ativas, por meio das tecnologias digitais, têm impactado positivamente as práticas docentes na instituição campo do presente estudo de caso. A formação docente na organização é uma realidade, carecendo o estabelecimento de um programa de formação continuado para conectar as práticas existentes.

Para finalizar este diálogo, na sequência, apresentamos algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estado do conhecimento realizado, chamou-nos a atenção que dos 80 resumos contemplados na busca, apenas seis teses dialogavam com a formação pedagógica de docentes para o ensino técnico e profissionalizante. Dessas, três abarcavam a formação docente do profissional técnico.

Assim, concordamos com Santos (2020) quando salienta que o ensino técnico não pode ser entendido como tecnicista e desprovido de reflexão. Por conseguinte, a tese de Barros (2017) nos auxilia nessa direção, quando reconhece a necessidade de articular a formação geral com a específica do profissional técnico, pois tornar-se professor é diferente de formar-se professor. E, nessa formação, é imperativo desenvolver o pensamento reflexivo, que permitirá ao professor responder, com inteligência e tato, às situações que serão vivenciadas em seu cotidiano (Nóvoa, 2017). Nessa direção, a tese de Ramos (2022) nos auxilia nessa formação, quando analisa um curso de pós-graduação (*lato-sensu*) para profissionais não licenciados, que buscam uma formação em educação

profissional. Para tanto, é imprescindível que se obtenha reconhecimento social, como trajetória necessária à profissionalização docente, sendo imperativo reforçar a importância do estudo do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

Sob essa ótica, coadunamos com Oliveira e Silva (2012) quando expõem a necessidade da sistematização de políticas de formação docente para esses profissionais.

Com relação às teses que investigaram as práticas pedagógicas desses profissionais, também evidenciamos três trabalhos. A tese de Guerra (2015) adverte ser necessário repensar o processo de formação como algo indissociável de sua prática pedagógica, o que possibilitaria ao professor o desenvolvimento de competências práticas e teóricas. Assim como Aquino (2023), a autora coloca um olhar para as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas desses profissionais. Ambos advertem que as metodologias ativas, por meio das tecnologias digitais, têm impactos positivos nas práticas docentes das instituições investigadas.

Do mesmo modo, a tese de Silva (2017) salienta a importância da formação pedagógica para o exercício da docência em todas as possibilidades formativas oferecidas pelos Institutos Federais.

Por fim, considerando a limitação desta investigação, esperamos que a pesquisa possa contribuir no campo da formação pedagógica de docentes para o ensino técnico e profissionalizante, visando qualificar a formação docente e pedagógica desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luciani Andrade de.; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Tecendo conceitos e forjando compreensões sobre o aprendizado da docência de professores não licenciados.** Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98002>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

AQUINO, Evandro Araujo de. **Formação pedagógica de docentes na educação profissional: estudo de caso do SENAC Acre sobre os impactos das metodologias ativas por meio das tecnologias digitais.** 221 F. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Carolina Mendonça Fernandes de. **A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense**: Intencionalidade, necessidade, ou desinteresse. 170 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, RS, 2017.

BLOCK, Osmarina. RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 259 – 254. 2015. DOI: 10.17921/2447-8733.2014v15n3p%p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogn.com.br/ensino/article/view/493>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GUERRA, Oldenia Fonseca. **Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a educação profissional**: da formação às práticas pedagógicas. 232 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARIN, Andrea Cristina.; JUNGER, Alex Paubel.; ASSAYAG, Rosana Matsushita.; AMARAL, Luiz Henrique. Cursos superiores tecnológicos no Brasil: o crescimento da modalidade de ensino superior nos últimos anos. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n. 2 p. 120 – 135, 2019.

NÓVOA, António. In: NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, António. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n.166 p. 1106 – 1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, vol. 2, p. 193-205, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549265017.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 290 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2014.

RAMOS, Patrícia Porto. **A Formação Inicial de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IF Sul, Campus Pelotas. 192 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, RS, 2022.

RAUSCH, Rita Buzzi. Reflexividade e pesquisa: articulação necessária na formação inicial de professores. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar; RAUSCH, Rita Buzzi (Org). **Formação de professores**: políticas, gestão e práticas. Blumenau, SC: Edinurb, 2010. 215 p.

SANTOS, Tatiana Fruscalso dos. **Ensino técnico e formação docente**: reflexões em tempos líquidos e ofertas abundantes. 152 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS, 2020.

SCHÖN, D. **A Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SIEWERDT, Ricardo. RAUSCH, Rita Buzzi. Formação docente de professores que atuam nos cursos superiores de tecnologia. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 98-114, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/58/48>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SILVA, Cíntia Souza Dantas da. **Representações sociais sobre formação pedagógica de professores que atuam na educação profissional e tecnológica no contexto dos Institutos Federais**. 133 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, RJ, 2017.

OS PROFESSORES DE ARTE E OS DESAFIOS DE SUA FORMAÇÃO PERANTE A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Raquel Lima de Freitas¹

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX e, particularmente, nos primeiros anos do século XXI, tem-se vivenciado um novo desenho de sociedade permeado pela fluidez das novas tecnologias da informação e da comunicação globalizadas, do pluralismo cultural, das novas territorialidades econômicas, da polifonia das artes, das linguagens, dos tempos, dos espaços, enfim, essas transformações nomeadas por contemporânea é, no dizer de Stella Maris Muiños Britos (2009), “todo um modo como os seres humanos relacionam-se com o seu tempo.” (p. 11). Ou seja, não são transformações situadas apenas no tempo histórico, mas constitui-se num modo dos sujeitos estarem no próprio tempo, visualizando-o, tornando-o legível pela própria ação cotidiana.

A cultura contemporânea vem definindo-se por um conjunto de sentidos e práticas de ruptura com o mundo da modernidade descrito claramente pelos conhecimentos estabelecidos por campos e paradigmas, objetos e métodos; pelas fronteiras territoriais mapeadas, por linguagens próprias e discursos distintos. Neste sentido, toma acento uma cultura em movimento acelerado conformando novas visões de mundo, novos sentidos e interpretações da realidade vivenciada.

O conjunto das artes, que também, recebeu na modernidade, espaços próprios e linguagens distintas na contemporaneidade, apresenta-se como múltipla em suas manifestações ao utilizar-se de todos os tipos de materiais, técnicas e tecnologias demandando novas concepções e, portanto, novas categorias de produção. Segundo Britos (op.cit.):

Es el arte el que há mundializado el mundo, el que no há reconocido limites, el que há promovido y practicado el dialogo intercultural, el que reconoce al outro desde La igualdad de su humanidad y desde su diferencia cultural, el que promueve identidad en contextos multiculturales. Es el arte el que irrompe el espacio público como derecho humano y habilita construcción de ciudadanía. Las prácticas artísticas se constituyen en prácticas políticas, en la vida cotidiana, en la gran aldea global. Es

¹ Mestrado em Educação (UECE). Professora (UECE). CV: <http://lattes.cnpq.br/2669541887364010>

este arte contemporâneo omnipresente el que, rompiendo los límites, permanece en las fronteras. Es este arte contemporâneo el que nutre y se nutre da la realidad de su tiempo, el que se cuea por los interticios limítrofes para asegurar la apertura de la frontera habitada (BRITOS, 2009, p. 12).

Embora se perceba na atualidade a arte como promotora de diálogos multiculturais, é na arte que o homem enquanto ser simbólico sempre situou sua existência. Desde seus primórdios, pelo desenho das cavernas, a linguagem artística antecipou a linguagem escrita. Pelos símbolos artísticos o homem apropriou-se de sua realidade, imaginando-a, interpretando-a e representando-a como produção cultural. Ao longo de sua existência, o homem produziu arte como parte essencial de suas experiências, visões de mundo, sentimentos e conhecimentos como a própria representação entre a vida cotidiana e os símbolos correlatos. Giroux (1986) ver na arte a possibilidade de criar outros espaços de transformação da realidade e não como apenas uma forma de representar a realidade na qual ela se apresenta.

É na escola que as crianças, os jovens e os adultos entram em contato com os conteúdos sistematizados das várias áreas do conhecimento, dentre eles o campo das artes. Nos sistemas educativos dos cinco continentes do globo, este último tem ocupado um lugar marginal e somente no século XX, especificamente na segunda metade, é que começaram a se delinear enfoques a respeito do ensino das artes nas escolas.

Diante das novas exigências sociais preconizadas para a América Latina e Caribe com respeito a uma visão renovada da função da educação escolar onde se manifestam a importância dos alunos adquirirem competências para *aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser*, a arte-educação ou educação artística como é chamada em outros países iberoamericanos, ressurge como força na formação integral das pessoas e na construção da cidadania.

FORMAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES: DESAFIOS PERANTE A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A proposta da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI contida no *Programa Arte/Educação, Cultura e Cidadania*, visa fortalecer os laços culturais e artísticos e educar para a sensibilidade, a criatividade, a disposição de aprender, desenvolver o espírito de equipe e o pensamento abstrato, através da convivência com a música, a dança, as artes visuais e o teatro. No entanto, a obrigatoriedade da arte-educação como disciplina integrada aos currículos escolares da maioria dos países iberoamericanos como área específica, tem revelado dificuldades para garantir os objetivos

preconizados pelos programas que chegam às escolas para serem executados pelos professores, e a prioritária dessas dificuldades se ancora na formação docente. Segundo Andrea Giráldez e Silvia Malbrán (2009), essa dificuldade:

(...) lleva a pensar en la necesidad de superar carências observadas en la selección y en la formación inicial y permanente de docentes y artistas que trabajan en contextos escolares, para que se perciban a si mismo como profesores reflexivos y críticos, capaces de entender que el currículo es algo más que um listado de formulaciones y que los elementos que lo integran pueden ser elegidos y/o combinados de muy diversas maneras (p. 39-40).

As duas autoras desenham um quadro da atual situação na região sobre os docentes generalistas, especialistas e artistas e as dificuldades na aplicação dos programas de arte-educação. Segundo elas, a atual situação mostra que a maioria das escolas continua com programas centrados numa arte escolar que ignora a experiência dos alunos e sem considerar as novas formas de pensar e executar as aprendizagens artísticas e vinculá-las com as atuais perspectivas sociais. A ineficácia nos programas reflete o descompasso na formação dos professores que atuam na área; se generalistas, especialistas ou artistas, todos necessitam da adequação entre teoria e prática artística e pedagógica, principais competências profissionais para ensinar arte na escola.

Sociedade do conhecimento é uma expressão que tem sido amplamente utilizada nos últimos tempos para explicar a influência das novas formas de organização social que interferem em nosso cotidiano. A escola como instituição social tem a seu cargo desenvolver propostas educativas que respondam às novas exigências sociais. Responder às novas demandas sociais tem causado no âmbito escolar uma tensão que vem desafiando a rigidez de muitas das estruturas construídas ao longo do tempo e que tiveram sua eficácia, mas que não atendem mais aos interesses das populações infantis, jovens e adultas. Na contemporaneidade existem fontes de conhecimentos onipresentes e atrativas comuns ao cotidiano das pessoas ocasionando um descompasso entre o que a escola oferece e o que circula no mundo imediato da cotidianidade.

O mundo cotidiano tem a tecnologia como elemento central da organização social e da produção econômica que exige altos níveis de formação científica e técnica para impulsionar o futuro cada vez mais inovador da ciência e da tecnologia. É um processo científico que avança de maneira espiralada e permanente onde as melhorias são provenientes dos avanços tecnológicos. Este processo tem ocasionado mudanças imediatas nos sistemas de produção e, portanto, na vida profissional das pessoas exigindo cada vez mais qualificação humana, ou seja, o aumento da escolarização ou qualificação profissional de

nível vem significando nos dias atuais o aumento de outros bens econômicos. Quando a melhoria do capital humano significa melhoria da produtividade econômica, nos sistemas educativos a formação do professor se converte em ponto chave para o desenvolvimento econômico.

Em meio às mudanças sociais em curso, os desafios no cotidiano dos professores têm representado esforços contínuos, no sentido de alcançar êxito profissional perante a cada reforma e a cada programa a ser desenvolvido, obrigando-os a modificar seu trabalho em função de cada mudança apresentada. José Manuel Esteve (2009) considera que a análise das mudanças sociais e suas repercussões no campo educativo se constituem em elemento central para desenhar o tipo de formação designada aos professores para orientar seu trabalho diante das dificuldades a serem enfrentadas. Esteve orienta que a formação dos professores estaria pautada na capacidade de análise e adaptação das mudanças sociais a médio e longo prazo.

Dentre as mudanças ocorridas no contexto educacional nos últimos anos, Esteve (2009), aponta indicadores cruciais relacionados diretamente ao desenvolvimento da profissão docente. Segundo ele, há um processo histórico do aumento de exigências e responsabilidades feitas aos professores. Para além do ensino-aprendizagem são também postas as tarefas de cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo e da integração social dos alunos, gerando o debate a respeito da capacitação que o professor necessita e da complexa função que lhe é encomendada hoje em dia.

No âmbito dessa complexidade, pontos como a inibição dos demais agentes de socialização quanto ao compromisso da educação; as novas fontes de informação alternativas no processo de ensino; o aumento das populações escolares e a diversidade cultural que faz o professor assumir tarefas sociais em detrimento do ensino propriamente dito; o perfil do professor diante dos modelos educativos contrapostos que preconizam respostas as necessidades atuais fazendo frente as exigências das sociedades futuras que não se sabe ao certo como vão ser; a precarização da profissão docente; as mudanças nos conteúdos de ensino versus a insegurança dos docentes e a visível violência ocasionada pelo aumento da escolaridade obrigatória... evidenciam a sobrecarga de trabalho que obriga uma atividade docente fragmentada impossibilitando o domínio dos distintos rumos a serem assumidos. Esta realidade demanda novas concepções para novos programas de formação docente para garantir o tão sonhado *mínimo de qualidade* na educação.

No que concerne ao campo do ensino de artes na escola, pautado nas características da cultura contemporânea *essencialmente dinâmica, complexa e multidimensional* (Britos, p. 17) onde interatuam arte, ciência e tecnologia como

pilares que plasmam a diversidade das produções, as propostas pedagógicas deverão integrar a pluralidade das artes atuais oferecendo *múltiplas alternativas para a formação das novas gerações* (p. 18).

Diante deste quadro, qual seria o perfil dos profissionais que ensinam artes nos contextos escolares? Neste sentido, há que se referir à diversidade dos profissionais atuantes nesse ramo, pois as escolas não contam com um profissional específico para o ensino de artes. Na escola estão os professores generalistas, os especialistas e os artistas numa composição de perfis profissionais que vem gerando debates diante da variedade de modelos encontrados em toda a região iberoamericana. De acordo com o documento: *Hoja de ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006), cada um desses profissionais conta com perspectivas e experiências distintas no que diz respeito aos processos das práticas educativas e culturais e potencializam fortalezas e dificuldades, conjunto, este, que deverá ser levado em conta na hora de desenhar novos programas de formação docente.

De acordo com Giráldez e Malbrán (op.cit), é comum nos países da região, encontrar professores generalistas a cargo do ensino de artes na educação inicial, embora alguns países contem com professores especialistas em música e artes plásticas e, em menor número, com especialistas em teatro e dança. Na educação média é mais frequente encontrar os especialistas em música e artes visuais, por serem as modalidades que aparecem mais explícitas nos currículos desse nível de ensino. A análise dessas autoras mostra que:

Los profesores generalistas suelen recibir poca o ninguna formación específica en artes, mientras que a formación inicial de los especialistas es diversa. Los hay que proceden de conservatorios o escuelas de artes, mientras que otros han estudiado alguna Carrera en la que combina, de manera más o menos equilibrada, la formación artística con la pedagógica. Paralelamente, y de forma cada vez más frecuente en los últimos años, artistas en activo participan en proyectos de educación artística, generalmente asesorando o trabajando cooperativamente con grupos de profesores. (p. 40).

Diante do contexto desenhado pelas autoras, torna-se difícil considerar quem está mais preparado para desenvolver uma educação artística de qualidade: se os docentes generalistas com formação pedagógica, os especialistas que pressupostamente possuem um equilíbrio entre os conhecimentos artísticos e pedagógicos, ou os artistas que possuem a prática de uma determinada área das artes. Para Giráldez e Malbrán, cada uma dessas opções apresenta vantagens e desvantagens:

Desde nuestro punto de vista, la fórmula profesor-artista, trabajando en colaboración, puede dar, como ha quedado demos-

trado em la práctica, excelentes resultados. No obstante, esta colaboración no siempre es posible, lo que nos lleva a considerar la viabilidad de las otras opciones que, además, son las más frecuentes en los centros educativos. (p. 40-41).

É impossível negar que os artistas por serem possuidores das habilidades técnicas e das concepções das artes, são profissionais habilitados para ensino das artes nos contextos escolares e não escolares, mas nem sempre estão habilitados com os recursos e concepções pedagógicas inerentes ao ato de educar; no tocante aos professores generalistas, existem os defensores de que a arte como área do conhecimento pode ser ensinada e aprendida, é bem verdade, se considerada a gama de disciplinas que permeiam a diversidade dos currículos de ensino de arte – teoria da arte, estética, história da arte, semiótica, crítica da arte, teoria da comunicação, sociologia/antropologia/psicologia da arte e outras – no entanto, nos níveis de ensino iniciais, as propostas curriculares baseiam-se em modalidades de arte (teatro, dança, música e artes plásticas) que favoreçam a experiência, a apreciação e o conhecimento em arte. Para tanto, o professor generalista terá que possuir, no mínimo, alguma habilidade técnica em uma dessas modalidades para desencadear os processos educativos através da arte.

As autoras supracitadas identificaram uma série de competências desejáveis ao processo de ensino-aprendizagem das artes na atualidade. Elas destacam as *competências atitudinais* e as *competências tecnológicas* a serem desenvolvidas pelos professores no processo educativo. Dentre as primeiras competências estão:

Desarrollar una actitud de compromiso y disfrute con el arte, como receptor y productor; Desarrollar una concepción filosófica, internalizada y consciente, basada en los principios de la enseñanza del arte, con una visión actualizada del hacer artístico y adoptar una disposición personal activa sobre el propio rol en la interacción con los estudiantes para propiciar una atmosfera productiva (p. 41).

E para as últimas:

Analizar los contenidos y jerarquías cognitivas de la especialidade, de manera minuciosa y reflexiva, para propiciar el progreso en la recepción-producción de los Estudiantes; Diseñar las prácticas en aula como experiencias concretas en el hacer artístico, mediante iniciativas definidas de percepción multi-sensorial, manipulación de materiales y herramientas, así como producción de productos personales y comunicables; Diseñar las estrategias metodológicas de manera crítica y creativa, basándose en las competencias que los Estudiantes deben desarrollar; Planificar la actividad en términos de valor para la comunidad de perte-

nencia, participando y acogiendo las manifestaciones artísticas del contexto sócio-cultural y ofreciendo los productos del aula; Componer las situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de la realidad del hacer artístico, ofreciendo oportunidades y herramientas para operar de manera similar a la de los artistas académicos e populares (p. 42-43).

Observa-se que somente é possível o estatuto do ensino das artes aos professores que está diluído no processo e põe em jogo ensaiar múltiplas iniciativas, se assumem a arte em sua vida profissional como uma ação compartilhada e interativa com os conteúdos emocionais, simbólicos e procedimentais, ou seja, o deixa fluir, compartilha empatia coletivas e individuais, emociona-se com os pequenos avanços alcançados e desfruta a condução do seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS...

O despontar do século XXI foi marcado pelas agendas das organizações internacionais com o tema da educação artística e cultura, discutido em fóruns, reuniões e conferencias que delinearão ações e derivaram documentos que constituem as referências básicas para avançar na definição de metas para a implantação do ensino de artes na América Latina e Caribe.

As proposições para a inclusão da área artística na educação formal aos países da América Latina e Caribe conformam uma vasta lista de documentos oficiais elaborados pelos organismos competentes como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Escritório Regional Cultura da América Latina e do Caribe (ORCALC), a Secretaria Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), o Centro para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (CERLALC) e a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), além das publicações dos diversos países que configuram a região, possibilitando verificar de forma objetiva algumas realidades, atestando o estado da arte e da cultura nos sistemas educativos.

Dos documentos analisados, é perceptível que os elaborados nos últimos anos, passam a demonstrar uma preocupação com a formação dos professores e já começam a delinear objetivos e metas para uma formação adequada e que esteja relacionada ao desenvolvimento de conteúdos e metodologias para a concretização da arte e da cultura no contexto escolar da região. No entanto, ainda não foram consolidados modelos de formação que atenda amplamente a demanda posta nas mãos dos professores e também dos dirigentes escolares ao se depararem com os desafios que esta demanda acarreta.

As diversas experiências publicadas por pesquisadores têm demonstrado a necessidade do aperfeiçoamento de um perfil docente pautado em competências profissionais possíveis de atender os processos de ensino-aprendizagem artístico e do fortalecimento de quadros curriculares compatíveis com as propostas e metas elaboradas para a região.

A complexidade da área requer profissionais formados em arte e em educação, capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas, integrando os conteúdos escolares e a arte de forma multidisciplinar, consolidando, assim, equipes de trabalho para desenhar seu fazer cotidiano.

A análise do perfil e das necessidades de formação docente cabíveis a cada um dos tipos de profissional da área do ensino das artes demandaria um estudo ampliado e acurado mediante a complexidade que envolve o tema. Ademais, este é um processo em pleno desabrochar, variável a cada contexto, seja em estado de implantação e/ou implementação.

REFERÊNCIAS

- BRITOS, Stella Maria Muiños. **La educación artística en la cultura contemporánea**. In: GIRÁLDEZ, Andrea y PIMENTEL, Lucía. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Madrid, España: AECID/OEI, 2009.
- ESTEVE, José Manuel. **La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento**. In: *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Editorial Santillana, 2009.
- GIRÁLDEZ, Andrea y MALBRÁN, Silvia. **Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores**. In: GIRÁLDEZ, Andrea y PIMENTEL, Lucía. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Madrid, España: AECID/OEI, 2009.
- ___ *Declaración Ibero-Americana del Arte-Educación y Cultura*. Disponível em www.oei.es/artistica/notamexico.htm. Acesso em: 22 jun. 2013.
- OREALC/UNESCO Santiago. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en la América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Acción Digital. 2012.
- PREAL. **Desarrollo profesional continuo y Carrera docente en América Latina**. Santiago, Chile: Série Documentos N° 50, 2010.
- UNESCO. **Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI**. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006.

ALÉM DAS HABILIDADES MOTORAS: AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Cláudio Fernando André¹
Hemelly da Silva Areias²
Ralcilândia Carvalho de Oliveira³
Renata do Monte Rodrigues⁴

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) escolar tradicionalmente tem sido caracterizada por uma abordagem centrada no desenvolvimento de habilidades motoras e na prática de esportes. No entanto, nos últimos anos, a integração de múltiplos aspectos no currículo da EF, envolvendo o desenvolvimento motor, a neurociência e as competências socioemocionais, tem emergido como uma estratégia fundamental para o estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Com base em estudos recentes, a atividade física regular demonstrou ser uma aliada essencial no fortalecimento do corpo e na promoção de melhorias no funcionamento cerebral, especialmente em áreas relacionadas à memória, à atenção e à regulação emocional. A literatura científica, como destacado por Vorkapic-Ferreira et al. (2017), aponta que a atividade física tem a capacidade de estimular processos neurobiológicos, como a neurogênese e a sinaptogênese, melhorando a saúde cerebral e o desempenho cognitivo. Além disso, as competências socioemocionais no contexto da EF escolar, é reforçada pelas diretrizes educacionais contidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que sublinha a importância das práticas corporais para o desenvolvimento da autonomia e a ampliação da consciência dos estudantes sobre o movimento humano em diferentes contextos sociais e culturais.

¹ Pós-doutor em Informática (UFRGS). Doutor em Educação (USP). Docente (PUC-SP e UMESp). CV: <http://lattes.cnpq.br/6583995948000666>

² Doutora em Ciências da Educação (UNIDA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4371927966491686>

³ Mestranda em Educação Física (UFAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/2532661524765653>

⁴ Doutoranda em Educação (UMESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/6119411527356409>

Diante desse cenário, este estudo se propõe a discutir a relevância de uma abordagem educacional que integra o desenvolvimento motor, a neurociência e as habilidades socioemocionais na EF escolar. O objetivo é refletir sobre como esses componentes podem ser articulados de forma a promover uma experiência acadêmica significativa e inclusiva, contribuindo para a formação integral dos estudantes e destacando a EF como uma área vital para o desenvolvimento humano completo.

METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória para aprofundar a compreensão sobre os aspectos do desenvolvimento motor e das competências socioemocionais no contexto da EF escolar, com base em princípios da neurociência. A escolha por uma metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar percepções em um cenário educacional complexo e multifacetado, com foco nos reflexos do desenvolvimento motor no processo de ensino e aprendizagem.

As fontes de dados selecionadas incluem Google Scholar, PubMed, Scopus e Web of Science, abrangendo publicações em inglês e português de 2000 a 2023. Foram incluídos documentos que discutem diretamente as fases do desenvolvimento motor, a aplicação da neurociência na EF e suas competências socioemocionais. Documentos que não se alinham aos temas centrais propostos foram excluídos.

Para a análise dos achados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, permitindo a organização, exame e síntese das informações coletadas para construir uma narrativa que conecte teorias de desenvolvimento motor com práticas contemporâneas na EF, além de destacar a importância da neurociência e das competências socioemocionais. Esta abordagem proporciona uma base teórica e prática para o aprimoramento do processo educacional identificando padrões e lacunas na literatura e propondo diferentes caminhos para futuras pesquisas.

O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA, SEGUNDO GALLAHUE E OZMUN

O desenvolvimento motor é um componente essencial do crescimento humano, influenciando significativamente outros aspectos do desenvolvi-

mento, como cognitivo, social e emocional. Os estudos de Gallahue e Ozmun (2005) delinearão um modelo de desenvolvimento motor que não apenas fornece um quadro para entender como as habilidades motoras evoluem desde o nascimento até a adolescência, mas também serve como guia para educadores e terapeutas no planejamento de atividades que apoiam o desenvolvimento adequado.

Conforme delineadas por Gallahue e Ozmun (2005), esse modelo fornece uma base científica para a integração de atividades físicas adequadas no currículo educacional, visando o aprendizado eficaz e o crescimento integral do estudante, sendo dividido em quatro fases progressivas: *motora reflexiva*, *motora rudimentar*, *motora fundamental* e *motora especializada*, cada uma correspondendo a um estágio específico de maturação física e cognitiva do indivíduo.

A *1ª Fase Motora Reflexiva*: considerada a primeira fase do desenvolvimento motor, ocorre desde o nascimento até aproximadamente 1 ano de idade e é caracterizada por movimentos automáticos. Durante esta fase, o bebê aprende a controlar reflexos inatos e começa a desenvolver uma resposta mais intencional ao ambiente. Os autores destacam dois estágios principais: a codificação e a decodificação de informações, onde a criança começa a processar estímulos sensoriais de formas visuais, acústicas e semânticas.

A *2ª Fase Motora Rudimentar*: vai do nascimento até cerca de 2 anos de idade e é uma fase marcada pela transição dos movimentos involuntários (não planejados e sem participação do córtex⁵) que começam a ser inibidos após o nascimento e passam para os movimentos voluntários (planejados e executados). Os estágios de inibição de reflexos e pré-controle são cruciais, pois é quando acontece a fase sensorio-motora, em que as informações dão novos significados aos movimentos. Aqui começa o equilíbrio postural e a manutenção deste por mais tempo, fazendo com que a criança comece a se locomover pelo ambiente. Nesse estágio, as atividades lúdicas devem ser baseadas nas habilidades estabilizadoras, manipulativas e locomotoras, promovendo benefícios cognitivos e afetivos.

A *3ª Fase Motora Fundamental*: ocorre aproximadamente entre 2 a 7 anos de idade e é onde a criança adquire habilidades que permitem uma variedade de movimentos mais complexos, como correr, saltar e arremessar. Esta fase é subdividida em três estágios: inicial (2 a 3 anos), elementar (4 a 5 anos) e

⁵ O córtex cerebral é organizado em múltiplas áreas funcionais motoras, sensitivas e de associação. Possui muitas funções, dentre elas a iniciação das atividades motoras.

maduro (6 a 7 anos), nos quais as habilidades motoras se tornam mais refinadas e coordenadas, permitindo que a criança participe de jogos e atividades que requerem maior controle motor e interação social.

E Finalmente, a *4ª Fase Motora Especializada*: que começa por volta dos 7 anos de idade e continua na adolescência. Esta fase é dividida em três estágios: (i) o estágio transitório, de 7 a 10 anos, (ii) o estágio de aplicação, de 11 a 13 anos e (iii) o estágio de utilização permanente que ocorre a partir dos 14 anos. Durante esta etapa, as habilidades motoras fundamentais são aprimoradas e adaptadas a contextos específicos, permitindo o desenvolvimento de habilidades esportivas especializadas ou outras atividades motoras complexas. Observa-se que, em cada fase, há experiências substanciais que influencia diretamente o desenvolvimento psicomotor, sensorial e cognitivo do indivíduo:

Ao alinhar as práticas corporais a partir do modelo proposto pelos autores, espera-se que os estudantes não apenas melhorarem a coordenação motora e as habilidades físicas, mas também apoiem seu desenvolvimento cognitivo e emocional. A atividade física regular, conforme descrito, não apenas fortalece o corpo físico, mas também estimula o cérebro, promovendo melhorias no humor, na atenção e na capacidade de aprendizado. Este entendimento reforça a importância do planejamento da EF escolar bem-estruturados, que integre o desenvolvimento motor ao currículo escolar, contribuindo assim para a formação holística dos estudantes, através *habilidades específicas*, que segundo Gallahue e Ozmun (2001), são essenciais para esse desenvolvimento, pois não só fornecem a base para atividades físicas complexas, mas também ajudam no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais através do jogo e interação com pares.

Os autores apresentam três campos de habilidades: Habilidades Locomotoras; Habilidades Manipulativas e Habilidades Estabilizadoras ou de Equilíbrio. As *Habilidades Locomotoras*, que incluem movimentos como caminhar, correr, saltar e saltitar, são essenciais para a mudança do corpo em relação a um ponto fixo, proporcionando a base para a maioria das atividades físicas cotidianas. Paralelamente, as *Habilidades Manipulativas*, que abrangem ações como arremesso, recepção e chutes, bem como habilidades mais finas como costurar e cortar, são cruciais para a interação efetiva com o ambiente e objetos ao redor. E, por fim, as *Habilidades Estabilizadoras ou de Equilíbrio*, que envolvem o controle postural e o equilíbrio, fundamentais para realizar tarefas que exigem a manutenção da postura vertical contra a força da gravidade. A classificação das habilidades motoras conforme delineado por Gallahue e Ozmun (2001),

oferece uma estrutura fundamental para compreender o desenvolvimento motor em crianças. Este entendimento das habilidades motoras não apenas enriquece a prática pedagógica em EF, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, sendo este o *ser corpo*⁶ preconizado nos referenciais curriculares e nos estudos da neurociência e o contexto educacional.

A NEOROCIÊNCIA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Outro aspecto a ser abordado na perspectiva do educar pelo movimento é a contribuição da *Neurociência* e suas valiosas concepções acerca do funcionamento do cérebro em resposta à atividade física. De acordo com Vorkapic-Ferreira et al. (2017):

A ativação do eixo hipotalâmico-pituitário-adrenal (HPA)⁷, envolvido na regulação de hormônios do estresse, como o cortisol, parece ter papel fundamental no efeito do exercício no cérebro. Quando estimulado, o hipotálamo⁸ libera o hormônio liberador de corticotrofina (CRH), que por sua vez estimula a glândula pituitária⁹ a sintetizar o hormônio adrenocorticotrófico¹⁰ (VORKAPIC-FERREIRA, et al, 2017, p. 497).

Além disso, a atividade física estimula o fluxo sanguíneo ao cérebro, promovendo assim a *neurogênese*¹¹ e fortalecendo as conexões neurais. De acordo com os autores, alguns estudos:

[...] propõem que neurônios recém-formados podem ser totalmente integrados à rede neural, tornando-se funcionais [...] O exercício parece ainda induzir o crescimento de novas sinapses¹²

⁶ Segundo Costa e Neira (2016), o corpo é a forma que o sujeito tem de manifestar-se e agir no mundo - e, sob esse aspecto, o movimento é a expressão das emoções e pensamentos, é uma linguagem.

⁷ Este eixo exerce um papel fundamental na resposta aos estímulos externos e internos, incluindo os estressores psicológicos. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/3bD6ckg5wxpt4hr48xB5XDr/#>. Acesso em: 3 mar. 2024.

⁸ O hipotálamo é uma região do encéfalo pequena, porém possui grande importância para que o organismo funcione corretamente. Pode ser considerado o elo que integra o sistema endócrino e nervoso, atuando na regulação do apetite, sede, temperatura e pressão arterial.

⁹ Glândula pituitária, regula várias funções do organismo, como o crescimento, secreção do leite através das mamas, reprodução e controle do metabolismo.

¹⁰ Hormônio adrenocorticotrófico, desempenhando papel fundamental na resposta adaptativa e comportamental que ocorre durante períodos de estresse.

¹¹ Formação de novos neurônios.

¹² A sinapse é uma região de proximidade entre um neurônio e outra célula por onde é transmitido o impulso nervoso.

(sinaptogênese). [...] Há ainda vasta evidência que os sistemas de neuromodulação e neurotransmissão sejam modulados pelo exercício. (VORKAPIC-FERREIRA, et al, 2017, p. 497).

Os autores destacam ainda que as funções cognitivas são moduladas a partir da interrelação entre fatores centrais e periféricos, sendo este um fator importante para a saúde cerebral:

[...] Processos inflamatórios sistêmicos, presentes em doenças metabólicas como hipertensão arterial ou resistência à insulina, aumentam a inflamação no sistema nervoso central e estão associados ao declínio cognitivo (*ibidem*, 2017, p. 497).

Além disso, a liberação de neurotransmissores durante o exercício, como a dopamina e a serotonina, está diretamente relacionada à melhoria do humor, atenção e capacidade de aprendizado. Portanto, ao integrar atividades físicas estimulantes ao currículo da EF escolar, estamos não apenas oportunizando saúde física aos nossos estudantes, mas também a saúde cerebral.

Ao considerarmos o estudo da neurociência aplicada à EF e à aprendizagem, é fundamental compreender as formas de funcionamento do cérebro e como ele constrói e processa tanto as informações como o conhecimento. Sabe-se que ele é capaz de realizar múltiplas tarefas simultaneamente. Por exemplo, enquanto estamos lendo um texto, nosso cérebro simultaneamente regula funções vitais como a respiração, batimentos cardíacos e pressão arterial. Este é apenas um dos inúmeros exemplos que demonstram sua incrível capacidade. Para Kandel (2014), a ideia de que a percepção, o movimento, a linguagem, o pensamento e a memória são processos mediados por uma rede complexa de áreas cerebrais que trabalham tanto de maneira serial quanto paralela, sublinha a importância dessa interconectividade e funcionalidade diversificada, ou seja, a capacidade do cérebro de se adaptar e mudar como resposta a experiências, aprendizados e danos.

A complexidade inerente ao processamento do pensamento enfatiza o cérebro como um órgão central para a execução de diversas funções cognitivas. O pensamento não é um fenômeno isolado, mas uma operação intrincada que envolve múltiplas facetas da cognição, desde a percepção e a recepção de informações até a resposta e o planejamento de ações futuras. Segundo Ratey (2001):

Pensar é, com efeito, um processo, uma função biológica desempenhada pelo cérebro. O processamento do pensamento é o

ato de receber, perceber e compreender, armazenar, manipular, monitorar, controlar e responder ao fluxo constante de dados. A capacidade para ligar de forma competente as informações oriundas das áreas de associação motora, sensorial e mnemônica é decisiva para o processamento do pensamento e para a consideração e planejamento de futuras ações (RATEY, 2001, p. 198).

Esta integração é relevante, pois permite que o indivíduo não apenas reaja ao ambiente imediato, mas também antecipe e planeje de acordo com as situações futuras. Este processo reflete uma funcionalidade cerebral altamente adaptativa e dinâmica, que é fundamental para a navegação e a interação eficaz com o mundo complexo e em constante mudança.

A aprendizagem, como processo pessoal e intrapsíquico, varia consideravelmente entre os indivíduos, e enquanto as manifestações externas do aprendizado são observáveis, a experiência interna é subjetiva e menos acessível aos educadores (AMARAL e GUERRA, 2020, p. 67). Assim, ambientes de aprendizagem que são prazerosos, desafiadores e estimulantes, seguidos pela sensação de satisfação ao resolver problemas, enriquecidos por sentimentos positivos ou mesmo por um leve estresse temporário em face de desafios superáveis, tendem a ser mais eficazes, vivências essas efetivadas no desenvolvimento das habilidades do componente curricular EF.

Por outro lado, a baixa autoestima, estresse e ansiedade têm um impacto negativo na aprendizagem, situações essas que podem ser superadas com os neurotransmissores liberados durante a prática das atividades. A aprendizagem acontece quando conseguimos reorganizar nossas conexões neurais. Essas conexões são geradas a partir de neurônios que são estimulados por informações advindas de ambientes interno e externo. Após isso, é estabelecido uma nova organização dos nossos circuitos neurais, e é a partir daí que os novos conhecimentos, atitudes e habilidades emergem.

Com base nos estudos de Lent (2001), a EF escolar promove benefícios no *cérebro*, sendo associada a melhorias significativas na função cognitiva, incluindo memória, atenção e habilidades de resolução de problemas. Essas descobertas sugerem que a EF não apenas fortalece o corpo em suas dimensões biológicas, fisiológicas e biomecânicas, mas também beneficia o funcionamento do cérebro, criando um ambiente propício para a aprendizagem; *na neuroplasticidade e aprendizado*, contribuindo para a plasticidade cerebral, possibilitando a adaptação e mudança do cérebro em resposta a estímulos externos nas práticas

corporais vivenciadas. Além também de promover a neurogênese (formação de novos neurônios) e a sinaptogênese (formação de novas conexões sinápticas), processos essenciais para a aprendizagem e a memória.

Igualmente importante nos dois primeiros pontos abordados, o desenvolvimento motor e neurociência, temos as *Competências Socioemocionais* para completar o tripé deste estudo. Dentre os materiais que tratam acerca das Competências Socioemocionais, podemos destacar as perspectivas abordadas pelo Instituto Ayrton Senna (2020), contudo, há outras perspectivas que podem reforçar o entendimento na composição do currículo, especialmente no que se refere à Educação Física. De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2020):

Competências Socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020).

Nesse sentido, as Competências Socioemocionais atuam como parte integrante da EF escolar, enriquecendo o processo ensino e aprendizagem apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Competências e habilidades socioemocionais e da BNCC

Competências e habilidades socioemocionais e da BNCC		
Campo	Habilidade	Competências da Educação Física BNCC
Pessoal	Autoconhecimento, determinação, foco, abertura ao novo, curiosidade para aprender	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. 3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

Competências e habilidades socioemocionais e da BNCC		
Campo	Habilidade	Competências da Educação Física BNCC
Emocional	Autoconfiança, tolerância à frustração e ao estresse, resiliência	2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
Social	Empatia, respeito, confiança, assertividade, cooperação	5. Identificar as formas de produção dos preconceitos , compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão , propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário .
Cognitivo	Criatividade, planejamento, linguagem, memória, atenção	6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: Adaptado pelas autoras (BRASIL, BNCC, 2022).

Dessa forma, as competências socioemocionais são agrupadas em quatro principais campos: *pessoal, emocional, social e cognitivo*. Cada um desses campos abrange habilidades essenciais que são cultivadas através da EF, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também o emocional, social e cognitivo dos estudantes. No *Campo Pessoal*: Autoconhecimento e Autonomia – a BNCC enfatiza a importância do autoconhecimento, da determinação e da curiosidade, habilidades que são desenvolvidas através da compreensão e reflexão crítica sobre a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2022). Essas habilidades ajudam os estudantes a entenderem sua própria identidade cultural e a analisarem criticamente os padrões de saúde, beleza e estética que são disseminados pela mídia. Tais competências são fundamentais para que possam refletir sobre suas próprias práticas e sobre como essas práticas afetam a saúde e a doença, inclusive no contexto laboral.

No *Campo Emocional*: Autogerenciamento – habilidades como autoconfiança, tolerância à frustração e resiliência são essenciais para o gerenciamento das emoções em situações desafiadoras. Na EF, essas habilidades são cultivadas através do planejamento e da resolução de desafios práticos, permitindo que os estudantes explorem e usufruam das práticas corporais de maneira autônoma e saudável, ampliando suas redes de sociabilidade e promoção da saúde.

No *Campo Social*: Relacionamento e Consciência Social – a empatia, o respeito e a cooperação são desenvolvidos por meio do envolvimento dos estudantes em atividades que promovem a compreensão e o combate ao preconceito. Estas habilidades são fundamentais para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os possam participar das práticas corporais sem discriminação.

No *Campo Cognitivo*: Tomada Responsável de Decisão – criatividade, planejamento e atenção são habilidades cognitivas que são estimuladas através da experimentação, apreciação e criação de jogos, danças e outras práticas corporais. Essas atividades promovem o desenvolvimento do raciocínio crítico e da capacidade de tomar decisões responsáveis e bem-informadas em diversas situações.

Ao trazer a perspectiva das *Competências Socioemocionais* para o componente curricular, reconhece-se o papel fundamental que este desempenha no desenvolvimento integral dos estudantes.

ATIVIDADE FÍSICA E APRENDIZAGEM: INTEGRAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Diferentes estudos (PRANDINA, 2016; GHILARDI, 1998; SOARES, 2012; MARCOLINO, 2019; KUNZ, 2004), têm mostrado que crianças que praticam atividade física durante os anos escolares possuem maior concentração, retém melhor os conteúdos, desenvolvem melhor o raciocínio lógico e a memória, além de possuir reflexos mais ágeis e maior foco nas atividades acadêmicas. De acordo com os autores, os estudos demonstram que durante a prática da atividade física há o aumento do fluxo sanguíneo, fazendo com que haja um maior suprimento de oxigênio e nutrientes para o cérebro. Essa dinâmica não apenas contribui para a melhora da memória e concentração, como também potencializa a capacidade de aprender.

A relação entre atividade física e cérebro tem sido objeto de investigação acadêmica há bastante tempo, o que tem revelado conexões significativas. A prática de exercícios físicos induz contrações musculares repetidas, e estudos indicam que essas contrações estimulam a produção de substâncias bioquímicas essenciais para a saúde cerebral. Além do impacto direto nas substâncias bioquímicas, o exercício físico também influencia a modulação de neurotransmissores, como dopamina¹³ e serotonina¹⁴, que desempenham papéis cruciais na regulação do sono, apetite, humor e prazer. O aumento desses neurotransmissores durante a atividade física pode justificar os efeitos positivos sobre a motivação e a atenção.

Os benefícios também se estendem para além das substâncias químicas, influenciando diretamente as estruturas cerebrais. A prática regular de exercícios impacta positivamente áreas como o corpo estriado¹⁵, relacionado ao controle motor, e o córtex pré-frontal, envolvido no controle executivo, afeto e humor. O exercício também preserva o córtex pré-frontal, uma região vulnerável à perda neuronal relacionada ao envelhecimento, retardando esse declínio cognitivo.

Argumenta-se que a integração de atividades sensoriais e corporais na rotina escolar proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento do cérebro e para o sucesso na aprendizagem. A prática regular de exercícios físicos é destacada como uma ferramenta essencial para a regulação do estresse, promovendo a atenção e a concentração. Através do aumento do fluxo sanguíneo cerebral, a atividade física melhora a oxigenação e a entrega de nutrientes ao cérebro, o que potencializa o processamento cognitivo e a eficiência acadêmica.

Os benefícios das práticas corporais para o bem-estar emocional e cognitivo dos estudantes são substanciados pela evidência de que a atividade física regular pode ajudar a regular o eixo hipotalâmico-pituitário-adrenal (HPA), responsável pela liberação de hormônios do estresse, como o cortisol. Manter níveis saudáveis de cortisol é crucial para um funcionamento cerebral adequado e para a prevenção de impactos negativos na cognição e na aprendizagem.

¹³ A dopamina é um neurotransmissor responsável por levar informações do cérebro para as várias partes do corpo.

¹⁴ A serotonina é conhecida como um dos hormônios da felicidade, substâncias químicas produzidas pelo nosso organismo e associadas aos sentimentos de bem-estar.

¹⁵ O corpo estriado possui importante papel na preparação e sequenciamento de programas motores, execução automática de programas motores aprendidos, regulação do tônus e força muscular e amplitude e velocidade do movimento.

Portanto, a EF escolar transcende o simples condicionamento físico, exercendo uma influência significativa na função cognitiva dos estudantes, com impactos positivos na memória, na atenção e nas habilidades de resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a relevância e a complexidade da EF escolar no desenvolvimento integral dos estudantes, com ênfase nos aspectos motor, cognitivo e socioemocional. A análise evidenciou que a prática regular de atividades físicas durante os anos escolares exerce um impacto significativo não apenas na aptidão física, mas também no funcionamento cerebral e no bem-estar emocional dos estudantes. A integração de conhecimentos sobre desenvolvimento motor, neurociência e competências socioemocionais apresenta-se como uma estratégia indispensável para a promoção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor e inclusivo.

Os modelos de desenvolvimento motor de Gallahue e Ozmun oferecem uma estrutura robusta para o planejamento de intervenções educativas que atendem às necessidades evolutivas dos estudantes, promovendo habilidades motoras fundamentais e especializadas que são importantes para a participação efetiva em atividades físicas e sociais. Além disso, a incorporação de práticas sensoriais no currículo escolar tem demonstrado potencializar o desenvolvimento cognitivo e linguístico, proporcionando uma base sólida para o aprendizado de conceitos complexos.

A literatura revisada sugere que a atividade física regular estimula processos bioquímicos que são essenciais para a saúde cerebral, como a neurogênese e a sinaptogênese, e contribui para a modulação de neurotransmissores envolvidos na regulação do humor, da motivação e da atenção. Estes efeitos positivos contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico e para a formação de indivíduos resilientes e preparados para enfrentar os desafios da vida contemporânea.

As competências socioemocionais também desempenham um papel fundamental na formação integral dos estudantes, promovendo habilidades como autoconhecimento, autogerenciamento, empatia e cooperação. Estas competências, desenvolvidas através de atividades físicas e lúdicas, são essenciais para o bem-estar emocional e para o sucesso social e acadêmico dos estudantes.

Finalmente, a pesquisa destaca a importância de integrar a EF escolar como um elemento essencial na promoção de um desenvolvimento cerebral saudável e no fomento ao sucesso educacional. A prática de exercícios físicos regulares não só fortalece o corpo, mas também cria um ambiente propício para a aprendizagem, favorecendo a regulação do estresse e a promoção da atenção e da concentração.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. GUERRA, N. L. B. Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem/** Serviço Social da Indústria. Brasília: SESI/DN, 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. 2018.
- CATUNDA, R.; SARTORI, S. K.; LAURINDO, E. **Recomendações para a educação física escolar.** 1. ed. Rio de Janeiro, RJ. Confef. 2014.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 1. ed. São Paulo: Phorte, 2001.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor, bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3. ed. São Paulo, SP. Phorte Editora. 2005.
- GHILARDI, R. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **MOTRIZ –** Volume 4, Número 1, junho, 1998.
- IAS. Instituto Ayrton Senna. **Estatuto Social do Instituto Ayrton Senna.** 2016. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/static_files/pdf/Estatuto-Social-Instituto-Ayrton-Senna.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.
- KANDEL, E. R. **Princípios da Neurociência.** 5ª ed. – Porto Alegre: AMGH, 2014.
- KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógico do Esporte –** 6ª edição – Ijuí: Unijuí, 2004.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais em Neurociência.** São Paulo: Atheneu, 2001.
- MARCOLINO, F. S.; LIMA, P. R. F. **A importância da Educação Física no ensino médio integrado: concepção docente no IFCE Campus Canindé.** Res., Soc. Dev. 8(12). Ceará: Agosto, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662203006/> Acesso em: 17 abr. 2024.
- PRANDINA, M. Z.; SANTOS, M. de L. dos. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. Horizontes – **Revista de Educação, Dourados, MS, v.4, n.8,** julho a dezembro, 2016.
- RATEY, J. J. **O cérebro: um guia para o usuário.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SOARES, E. R. **Educação Física no Brasil**: da origem até os dias atuais. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-nobrasilda-origem.htm>>. 2012. Acesso em: 09 abr. 2024.

THOMPSON, R. Psicomotricidade. In: MAIA, H. Neurociências e desenvolvimento cognitivo. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VORKAPIC-FERREIRA, C.; GÓIS, R. S.; GOMES, L. P.; BRITTO, A.; AFRÂNIO, B.; DANTAS, E. H. M. NASCIDOS PARA CORRER: a importância do exercício para a saúde do cérebro. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 23, n. 6, p. 495-503, dez. 2017.

A GESTÃO EDUCACIONAL E O VOTO: UMA REFLEXÃO EM TEMPOS DEMOCRÁTICOS

Rosiane Machado da Silva¹

Anderson Santos Costa²

Assim partimos da premissa de que a participação não deve ser confinada apenas à dimensão política do voto, mas a esta deve associar-se o construto da participação coletiva por meio da criação e/ ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação dos vícios clientelísticos e das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas. Tal prerrogativa passa pela construção de espaços de cidadania pelos e para os trabalhadores. (DOURADO, 2001, p. 94).

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento político no qual o foco principal da educação está centrado nas questões de administração e gestão pedagógica. O discurso atual transita pela defesa do direito democrático na liberdade de escolha dos dirigentes ou gestores públicos. Tendo como ponto de partida esta questão, onde refletiremos sobre a escolha do gestor educacional, assunto este questionado na história da administração pública brasileira.

O preenchimento do cargo de diretor tem sido considerado ao longo dos anos, questionável com relação ao exercício e delegação do poder. Por vezes isso tem se constituído no poder público, uma intensa disputa por cargos públicos e benesses pessoais.

Neste contexto destacamos a importância de que em uma sociedade democrática, o direito de escolha de seus governantes, deve ser uma prática tendo como princípio a legitimidade do voto. As experiências democráticas no Brasil e a escolha dos gestores educacionais no setor público, tem como origem os diferentes momentos, sócio, políticos, econômicos e educacionais brasileiros. Para melhor compreensão é necessário transitarmos pela História e visualizarmos a sua grandiosidade e importância.

¹ Pós-doutorado em Educação (UEPG). Doutorado em Educação (UEPG). CV: <https://lattes.cnpq.br/5649948494604282>

² Especializando em Modelagem e Gestão de Processos (FFOCUS). CV: <https://lattes.cnpq.br/4223583687730189>

DESENVOLVIMENTO

A porta de entrada para o mundo regido pelos valores democráticos sem dúvida é o voto. O voto popular tem se constituído numa importante ferramenta para os políticos, e demais interessados pelo poder ao referirem-se à democracia. Por outro lado, o ato de votar tem sido interpretado equivocadamente como o único fator desencadeador das soluções, para todas as dificuldades encontradas no âmbito político, econômico e social, presentes na sociedade.

A conquista do sufrágio universal, que hoje parece algo comum e evidente no sistema de governo, nem sempre foi assim. Dificilmente hoje, pode-se imaginar que alguém pudesse defender, pelo menos publicamente, que as mulheres e os trabalhadores assalariados não devessem votar, porque são dependentes de alguém que lhes diria, como e em quem votar.

Há bem pouco tempo, só votava um número muito pequeno de pessoas, os que eram chamados, na época, de “cidadãos ativos”, ou seja, aqueles que dispunham de propriedades ou que pagavam um determinado montante de impostos. As mulheres também eram discriminadas, não lhes era permitido votar em nenhum país do mundo até o início do século XX. Não votavam também, os negros, a maioria dos homens adultos, porque eram considerados não proprietários, e, portanto, não tinham interesse na Nação.

Benjamin Constant, por exemplo, (FAVERO & SEMERARO, 2002) dizia com toda a convicção que só deveria votar o proprietário, porque sendo dono de uma parte da Nação era o único a se interessar efetivamente por ela. Isto quer dizer que o voto deveria restringir-se somente ao dono da terra. O filósofo alemão Immanuel Kant, pensador liberal, também afirmava que só poderia votar quem tinha independência e juízo. As mulheres, por dependerem dos maridos ou dos pais e os trabalhadores assalariados, por dependerem dos patrões, não tinham o direito ao voto.

O primeiro movimento operário de massa, denominado de movimento cartista³, começou na Inglaterra no início do século XIX, com alguns objetivos definidos. O primeiro deles dizia respeito à jornada de trabalho. Era solicitado que as horas de trabalho fossem fixadas. Naquele tempo, trabalhava-se o quanto o patrão achasse necessário. Esta foi uma longa batalha, mas finalmente nos anos 60 do século XX, houve a conquista e convencimento, por parte dos trabalhadores, da possibilidade de fixar os limites para a jornada de trabalho.

³ Esse movimento de cunho político foi liderado principalmente por Bronterre O'Brien, que possuiu influência ideológica do socialismo afirmando que toda propriedade era um roubo, pois havia sido construída através da exploração do rico em prejuízo do pobre. HISTÓRIA DO MUNDO. O movimento cartista. Disponível em: Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/movimento-cartista.htm>. Acesso em: 20 jun. 2024.

A segunda reivindicação do cartismo era precisamente a extensão do sufrágio universal, sem discriminar qualquer pessoa, independentemente do sexo e condição social. Porém, somente em 1918, foi conquistado, na Inglaterra, o direito ao voto para todos os cidadãos, sem distinção de sexo.

No entanto, o voto feminino traz, em seu percurso, uma trajetória de muita luta. O movimento feminista das chamadas “sufragetes ou sufragistas” teve o seu início aproximadamente em 1912 e tinha como objetivo pleitear o direito ao sufrágio universal para as mulheres. As participantes deste movimento sofreram muitas restrições, sendo escarnecidos pelos mais conservadores e tidas por perigosas, pelos católicos. Após duas guerras e a queda do fascismo, em 1945, obtiveram êxito em sua reivindicação.

Neste aspecto, pode-se destacar que, curiosamente, as mulheres brasileiras alcançaram a liberdade do voto antes de outros países, pois o código eleitoral de 1932 já concedia este direito. Por exemplo, as mulheres italianas, só conseguiram votar nas eleições de 1946, depois da queda do fascismo. Contudo, é importante observar a crescente participação da mulher nos partidos políticos, nos sindicatos, nos movimentos sociais e outros, demonstrando sua capacidade não só de votar, mas também em colaborar, de diferentes formas, para a democratização da sociedade.

O que se percebe, no entanto de acordo com Bobbio (1986), é que quando se trata do direito ao voto, é que não basta delegar aos cidadãos o direito de escolher seus representantes, é necessária uma análise da situação real com possibilidade de abertura para o diálogo, onde as dúvidas e os questionamentos façam parte das discussões. Nesta reflexão a diversidade de ideias e opiniões estaria enriquecendo e diversificando os posicionamentos frente a uma determinada situação, possibilitando a diferenciação, a democracia apregoada e a vivida pelo cidadão.

Entre avanços e recuos políticos, frente ao regime militar, finalmente, em novembro dezembro de 1989, foi realizada a primeira eleição direta para Presidente da República, na esperança de completar o processo de transição política para a democracia. Após a ditadura, a liberdade em expressar as ideias por meio da propaganda, foi muito utilizada pelos partidos políticos, para apresentarem seus candidatos e expor seus planos de Governo. No primeiro turno, o maior número de votos foi para Fernando Collor de Mello, ex- Governador de Alagoas (FAVERO e SEMERARO, 2002).

A plataforma de Governo do candidato Fernando Collor de Mello previa um programa de modernização, privatização e flexibilização do mercado de

trabalho, assim como a reforma da Constituição que tinha sido aprovada em 1988. Sua proposta apresentava forte influência da política neoliberal, pois defendia a ideia de que cada indivíduo teria que se esforçar para atingir os seus objetivos, “cada um por si” e tudo em nome da modernidade. Valiam-se da política espetáculo⁴, sobretudo da mídia televisiva para se legitimar como o melhor candidato. Usava como apelo emocional o lema: “não me deixem só, minha gente”.

O outro candidato, Luís Inácio Lula da Silva, apresentava-se como o primeiro operário candidato a Presidente da República. Ao contrário do seu adversário político, tinha uma proposta diversa e alternativa, não só programaticamente (prioridade da ampliação do espaço público, distribuição de renda etc.), mas também buscava uma formação política do cidadão como sujeitos da mudança, através do envolvimento de cada um, nos diferentes movimentos de participação popular.

O resultado do segundo turno deu a vitória a Collor, que desencadeou um processo de reforma do Estado e amplas mudanças das regras econômicas, tendo como base ideológica, como já foi dito anteriormente, o neoliberalismo, que vinha se afirmando de todas as formas. Reforçava que era necessário iniciarmos um novo tempo da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e da reengenharia. Este ajustamento, segundo Oliveira (1997), pressupunha conter e restringir a esfera pública, efetivando-se de acordo com as leis de competitividade do mercado mundial.

Contrariando a imagem de um Presidente da República bem sucedido, em 1992, Collor foi submetido ao impeachment com a justificativa de irregularidades no Governo, o qual resultou numa grande manifestação popular nas ruas dos chamados “caras-pintadas”⁵, apoiados por partidos políticos e a mídia. Devido à incapacidade política de afirmar um projeto de ajuste da sociedade brasileira a nova ordem mundial sob o signo da mundialização do capital, este dentre outros fatores foram responsáveis pela renúncia à Presidência no mesmo ano, assumindo o seu lugar o Vice-presidente Itamar Franco.

⁴ Esse tipo de tratamento, segundo a autora, não está apenas no âmbito midiático, mas na própria representação e apropriação da política pelo público. Dessa maneira, a atuação de políticos, tanto no executivo quanto no legislativo, e mesmo a própria tomada de decisões em diversas instâncias, sem mencionar o espaço das propagandas eleitorais, são tematizados de maneira próxima ao entretenimento – não com um eventual prejuízo para a prática da política stricto sensu, mas com reapropriações do que se pode compreender como o próprio campo político. (COELHO e PERSICHETTI, 2018, p. 18).

⁵ Os Caras-Pintadas foi um movimento que aconteceu no decorrer do ano de 1992. Esse evento foi organizado pelo movimento estudantil brasileiro que tinha como motivação principal, conseguir o impeachment do presidente do Brasil, Fernando. EDUCA MAIS BRASIL. Affonso Collor de Mello. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/caras-pintadas>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Pode-se perceber, através dos fatos históricos, que após um período de 20 anos de ditadura aberta, a sociedade brasileira experimentou na “década de 80”, um rico processo de luta pela redemocratização, confrontando-se, com o ideário neoliberal já em franca experimentação na Inglaterra, EUA e Chile. Logrou ganhos significativos na afirmação dos direitos econômicos, sociais e subjetivos no texto da Constituição de 1988, resultante das reivindicações dos movimentos sociais durante o período da ditadura militar. Um dos importantes princípios da educação contidos na Constituição Brasileira de 1988, sem dúvida foi à gestão democrática, e a oportunidade de escolha dos dirigentes educacionais. Para Dourado (1998, p. 79), a gestão democrática pode ser definida como:

o processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas.

A gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes e os conselhos escolares, numa tentativa de garantir a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, abrindo espaço para a solicitação de melhores condições materiais, manutenção dos equipamentos escolares, bem como melhores salários a todos os profissionais da educação.

Estudos realizados na década de 90 do século XX apontam que importantes iniciativas, para a escolha do gestor na educação de modo democrático, ou seja, a comunidade participando do processo de escolha do gestor se efetivou, a partir deste período histórico.

Antes disso, este processo era baseado em questões de cunho político e clientelismo.

Dentre essas modalidades, a livre indicação dos diretores pelos poderes públicos se configurava como a que mais coadunava e contemplava as formas mais usuais de clientelismo. Esta modalidade permitia a transformação da escola naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designado como “curral” eleitoral, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da “comunidade escolar”, caracterizava-se

como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar. (DOURADO, 2001, p. 83).

As eleições diretas para os gestores foi um dos importantes acontecimentos em busca da democratização da educação, que resultaram dos movimentos sociais e de modo pontual, da luta dos professores como uma das formas de legitimar a vontade coletiva, sobre os destinos da direção escolar. Mesmo com esta conquista, é preciso compreender que a eleição por si só, não garante que a educação avance em sua plenitude. Vivemos em uma sociedade de estratificação de classes com interesses antagônicos.

Não queremos, todavia, imputar à eleição, [...], a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa tese enquanto instrumento para o exercício democrático. A nosso ver, é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando, conjuntamente, a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de escolhas normalmente autocráticas. Assim, a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. Nesse contexto, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares. (FERREIRA, 2001, p. 84).

As iniciativas em busca da melhoria das condições do ensino de ordem legal e institucional, voltadas para o provimento e escolha dos dirigentes educacionais requer discussões pontuais que não se restringem apenas a democratização da gestão escolar, mas sim contemplar as interfaces presentes na sociedade, relacionadas ao mundo do trabalho e as condições do trabalhador da educação.

Para o processo produtivo que se deseja em relação às demandas que o ensino e a aprendizagem exigem da prática docente, a qualificação continuada deve ser proposta e efetivada pelos dirigentes escolares, e demais segmentos responsáveis.

Tendo a reflexão como princípio orientador da sua prática docente e de seu processo de aprendizagem contínua e permanente, o professor estará em condições de pensar em novas formas de organização curricular, que superem a fragmentação hoje existente, bem como em novas metodologias de ensino, de

avaliação da aprendizagem, de utilização dos modernos recursos da tecnologia da informação e da comunicação, sem com isso estar apenas desenvolvendo um novo [...] fazer instrumental. (ZAINKO, 2003, p. 194).

No entanto, isso não significa que a educação enquanto prática social deve considerar apenas, à escolarização como ação educativa vinculada ao modo produtivo, mas sim resguardar a sua função social como “lócus” privilegiado das transformações. Entendemos com isso que,

As funções de liderança estão orientadas para a dinamização das relações interpessoais, para o desenvolvimento da escola como comunidades democráticas, para a transformação das práticas profissionais, para a gestão das redes de conhecimentos, para o empreendimento da mudança. (BARROSO, 2003, p. 135).

Isto significa que participar consiste em construir comunicativamente, o consenso quanto a um plano de ação compartilhada. A democracia pressupõe uma possibilidade de participação, do conjunto dos membros da sociedade, em todos os processos decisórios que dizem respeito a sua vida cotidiana, sejam eles relacionados ou não com o poder do Estado. Cabe ao gestor escolar fomentar e consolidar novos mecanismos de participação e envolvimento da comunidade como,

[...] a construção de um projeto político pedagógico da escola é imprescindível para o estabelecimento de suas premissas de atuação, objetivos e propostas, pois a sua construção implica aprendizado do jogo democrático entre os vários interlocutores da escola (professores, grêmio, conselho, funcionários etc.). Trata-se de uma luta política e, portanto, deve envolver todos os segmentos na busca da ruptura com a cultura autoritária da escola. (FERREIRA, 2001, p. 91).

É preciso reconhecer, no entanto, que esta consciência e participação, se constituem em uma alternativa de se implantar uma nova cultura na escola a politização, o debate, a liberdade de se organizar, enfim as condições necessárias para que se atue como sujeitos coletivos.

A democracia é, portanto, um sistema de vida no qual a organização e a regulamentação dos processos de integração social, são fundamentados no princípio da liberdade, entendida como direito à autodeterminação. É um sistema de vida, um modo cotidiano de efetivação das interações interpessoais que guia e orienta o conjunto das atividades de uma determinada comunidade. Por isso, Paro (2000, p.7) afirma que,

A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é usar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.

Deste modo, a construção da democracia exige não apenas a socialização dos meios de produção econômica, como também a dos meios de decisão política, além da democratização dos sistemas de autoridade em todas as esferas da vida social (OLIVEIRA, 1999).

Portanto, para podermos considerar a livre escolha dos gestores da educação como ação democrática, se deve considerar o conjunto das relações e práticas sociais desenvolvidas em todas as instâncias, de inserção de seus membros nessa mesma sociedade. Essas ações são resultantes da cultura, valores e crenças que cada indivíduo carrega consigo, e que se manifesta de modo diferenciado mediante as situações desafiadoras enfrentadas pelo sujeito.

Desta forma, ressaltamos que a escolha democrática do gestor educacional não define o tipo de gestão a ser exercido por ele, mas certamente interfere nos desdobramentos dela. Entendemos com isso, que é indispensável a participação popular nos destinos da educação, e demais instâncias políticas, econômicas e sociais do seu cotidiano. Ações como estas, farão a diferença no direcionamento de práticas significativas, para uma educação emancipatória.

CONSIDERAÇÕES

As inovações surgidas no interior da escola após a instauração do Regime Democrático no Brasil e a livre escolha de seus dirigentes, dentre muitas questões apontadas o que se destaca e o resgate da autonomia; numa iniciativa em substituir os controles burocráticos formais, muitas vezes inoperantes ou desnecessários, por um processo decisório mais transparente. Com isso, se espera que os atores melhor conheçam as necessidades da escola, e manifestem um interesse maior na obtenção de seus resultados.

Este novo paradigma, entendido como gestão democrática, considerado como um sistema descentralizador resulta em deliberar para as instituições de ensino, a autonomia nas decisões e a participação de todos em busca de soluções coletivas.

Neste sentido, pode-se considerar que a descentralização, a autonomia e participação da comunidade se configuram em categorias fundamentais para se concretizar uma gestão democrática. A partir disso, inicia-se um movimento em favor da instalação da gestão fundada em princípios democráticos no interior da escola, em favor da participação de todos os que compõe essa instituição educativa, com o objetivo de discutir as questões referentes ao seu projeto administrativo e pedagógico.

Embora se entenda que a eleição direta para diretores seja um instrumento democratizante de extrema importância, e que deve ser valorizado. Torres e Garske (2000, p. 68) afirmam que,

essa modalidade de escolha não pode, sob nenhuma hipótese, ser caracterizada como um fim em si mesmo. O processo eleitoral deve ser compreendido como um instrumento, um meio que dê suporte à construção desse modelo de gestão.

Dessa forma, há de se observar que o processo eletivo só será eficaz quando se considerar a dimensão do compromisso do diretor eleito, com o direcionamento a ser dado ao seu trabalho na escola. Deve-se também notar a necessidade dos eleitores, em assumir um compromisso de participação e acompanhamento de ações, no sentido de verificar se realmente as promessas de campanha estão sendo efetivadas. Ratifica este posicionamento Kosik (1976, p. 18), “a realidade pode ser mudada só porque e só na medida que nós mesmos a produzimos, e na medida que saibamos que é produzida por nós.”

A participação, nesse enfoque, caracteriza-se numa força de atuação consistente por meio da qual os membros da escola buscam pautar suas ações por uma alternativa democrática de relações de cooperação e trabalho, constituindo-se como instrumento de aquisição cultural, para a realização plena dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, J. **A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas.** In: FERREIRA, N. S. C.(org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia:** uma defesa das regras do jogo. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- COELHO, C. N. P; PERSICHETTI, S. **Política, mídia e espetáculo.** 1. ed. São Paulo: Cásper Líbero, 2018.
- DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares:** políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.(org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**. Desafios contemporâneos: São Paulo, Vozes, 1997.

OLIVEIRA, SEPE, L. B. 1999. (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. **Diretores de escola**: o desacerto com a democracia. Revista Em aberto, Brasília, v.17, n.72, p.60-70, fev./jun. 2000.

ZAINKO, M. A. S. **Desafio da universidade contemporânea**: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C.(org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

COMPREENSÕES TEÓRICAS ACERCA DA SURDEZ: CONCEITUALIDADES

Rosimeire Pereira de Oliveira¹
Claudionei Vicente Cassol²

INTRODUÇÃO

É essencial considerar a percepção visual como base da experiência e identidade cultural das pessoas surdas. A percepção visual não é apenas um mecanismo compensatório para a perda auditiva, mas um aspecto fundamental da cultura, história e identidade dos surdos. Os valores morais e éticos dessas pessoas são moldados significativamente por meio de experiências visuais.

A comunicação e compreensão dos/as surdos/as são fundamentalmente visuais. A leitura de imagens exige um diálogo interpretativo, no qual o/a observador/a busca compreender além da superfície, atribuindo significados estéticos e conceituais às imagens. Esse processo hermenêutico é vital na cultura surda, a visualidade transcende a mera contemplação e se torna um meio de comunicação e expressão cultural.

Na educação, essa premissa visual é frequentemente negligenciada. A atuação da escola deve preparar os/as alunos/as para o mundo, equipando-os/as com as ferramentas necessárias para uma participação ativa e democrática na sociedade. Contudo, a realidade educacional ainda falha em oferecer um currículo adequado às necessidades dos/as alunos/as surdos/as, frequentemente priorizando métodos auditivo-verbais inadequados para essa população.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é contextualizar a problemática da educação dos/as surdos/as, ressaltando a importância da imagem na construção de conhecimento e na prática pedagógica. Para isso, serão exploradas as contribuições de diversos autores/as e documentos legais, utilizando uma metodologia bibliográfica que analisa estudos e legislações pertinentes ao tema. É preciso que a escola adapte suas metodologias e currículos para garantir uma educação que não apenas inclua, mas valorize a experiência visual dos/as alunos/as surdos/as, promovendo um aprendizado efetivo e significativo.

¹ Mestranda em Educação (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/0624138727361501>

² Pós-doutorando (UNOCHAPECÓ). Pós-doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUI). Doutor em Educação (UNIJUI). Professor (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6978565796991115>

DIÁLOGOS COM PENSADORES/AS: CONVITE A UM MERGULHO CONCEITUAL

Para Harlan Lane (1992), professor universitário de psicologia na Northeastern University, em Boston/Massachusetts, especialista na pesquisa sobre a cultura surda e língua gestual, as pessoas com surdez tendem a criar valores morais e éticos adquiridos pela percepção visual, essa experiência está enraizada na cultura, história e identidade. Conceitualmente, “[...] considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)” (Brasil, 2005, s/p).

De acordo com Karin Lilian Strobel (2008), surda, pedagoga, por mais de dez anos professora de surdos em escolas de surdos na cidade de Curitiba/PR, especialista em área de surdez, doutora na área de educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), “o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual, em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de sua subjetividade” (Strobel, 2008, p. 38).

Para os professores Gladis Teresinha Taschetto Perlin e Wilson de Oliveira Miranda (2003, p. 218), a “experiência visual significa a utilização da visão, em substituição total à audição, como meio de comunicação”. O fonoaudiólogo Carlos Bernardo Skliar (2013, p. 28) complementa, afirmando que “a surdez é uma experiência visual [...] e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual”.

Rossi (2009) nos leva a refletir sobre as imagens, comparando-as a um quebra-cabeças, onde buscamos inferir significados estéticos ou conceituais. Ele destaca que “ao ler uma imagem, fazemos perguntas a ela, mesmo quando não sabemos que estamos interpretando. Dialogamos, implicitamente, com ela, buscando compreendê-la” (Rossi, 2009, p. 36). A interpretação das imagens é essencial, e não apenas a contemplação superficial, pois elas podem apresentar variadas mensagens.

Perlin e Miranda (2003, p. 218) reforçam que a “experiência visual [é de onde] surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. A língua de sinais é essencial para a identidade do sujeito surdo.

José Carlos Libâneo (1994, p. 70) argumenta que “a atuação da escola consiste na preparação do/a aluno/a para o mundo adulto e suas contradições,

fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”. Nesse contexto, surge a questão se a escola está realmente oferecendo um ensino que atenda às necessidades dos/as alunos/as surdos/as, considerando tanto a Língua de Sinais quanto a Língua Portuguesa.

A professora e pesquisadora Ronice Muller de Quadros (2004) aponta a necessidade de uma reestruturação curricular que priorize o aspecto visual, promovendo um ensino significativo para os/as alunos/as surdos/as. Quando a escola não adapta suas metodologias e currículos às necessidades educacionais especiais, a escolaridade dos alunos surdos é comprometida (Lacerda, 2000). Nesse debate, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam que

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante (Brasil, 1998, p. 23).

Moreira e Candau (2007) destacam a importância do currículo escolar na inclusão de alunos/as com necessidades especiais, como as pessoas surdas. Eles definem o currículo como o “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (Moreira; Candau, 2007, p. 18), ressaltando que a organização da escola, dos tempos e dos conhecimentos deve respeitar a especificidade de cada aluno/a.

Os autores afirmam que “organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação [...] é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais” (Moreira; Candau, 2007, p. 19). O currículo é descrito como o coração da escola, no qual se sistematizam os esforços pedagógicos e se concretizam as intenções educativas, tornando todas as pessoas envolvidas no processo educacional responsáveis por sua elaboração. O currículo presente no projeto pedagógico da escola pode ser meio de exclusão quando o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a não acontece.

Segundo Reily (2015, p. 26), pessoas com diferentes necessidades especiais podem ser favorecidas quando a escola faz adequações baseadas na visualidade em seu currículo.

Entre as pessoas que se beneficiam quando o currículo é apresentado visualmente citamos: alunos surdos ou alunos com

distúrbios linguísticos, alunos com deficiência mental não alfabetizados, alunos com deficiência neuromotora usuários de sistemas de comunicação pictográficas, pessoas com autismo ou síndrome de Asperger, e outras.

Diante da ausência de conhecimento e um currículo voltado à surdez e suas implicações educacionais, Reily (2015) esclarece que é comum a escola considerar que no período de aquisição da escrita a imagem é indispensável. Porém, com o domínio da escrita pela criança, as imagens devem ir gradualmente cedendo seu espaço para a escrita ao ponto de não fazer parte dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas. Devido à prática de substituição gradual das imagens pela escrita percebemos na escola contemporânea o uso e a presença em maior proporção da escrita em comparação ao uso e a presença das imagens. Essa ação contribui, mesmo sem a intenção, por dar à escrita maior importância que as imagens. Em contrapartida, as imagens e todo e qualquer recurso que contribua para seu uso, possibilitam interatividade com diversos conhecimentos no ambiente escolar. A imagem produz e divulga conhecimento.

O mundo atual se caracteriza por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir os seres, sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso, o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente (Brasil, 1997, p. 45).

Um dos preceitos da inclusão é que os/as alunos/as especiais, neste caso os/as surdos/as, tenham aulas desenvolvidas e adequadas a suas necessidades. A escola deve, então, adaptar-se a suas necessidades e realizar movimentos de mobilização para as políticas públicas financiadas, façam investimentos tanto nas dimensões de formação, quanto de equipamentos, materiais e educação social da comunidade. Justamente porque a realidade é outra: o/a surdo/a enfrenta uma imposição que o/a leva a se adaptar ao processo de ensino centrado na fala e escrita, por pertencer a uma minoria linguística. A distância entre a teoria, leis e a realidade que é aplicada nas escolas regulares com alunos/as surdos/as inclusos/as são enormes, de acordo com a pesquisadora Ângela Carrancho da Silva (2005, p. 43):

[...] há um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Este cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o que é realmente proposto em lei, o desenvolvimento

do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere à educação de surdos. Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas quanto à educação de surdos. No entanto, nota-se que muitos surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a este nível de escolarização. Pode-se, aqui, inferir que esta lacuna esteja diretamente ligada a uma série de fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações.

O uso do visual deve ser central no ensino de pessoas surdas, indo além de meras estratégias de apoio. Tatiana Bolivar Lebedeff (2017) afirma que “os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes”, mas um ensino que valorize a sua identidade visual e utilize LIBRAS, com o apoio de intérpretes (Lebedeff, 2017, p. 248).

É fundamental que a escola esteja disposta a integrar teoria e prática para oferecer um ensino significativo e adequado às necessidades dos/as alunos/as surdos/as, ou de qualquer outro/a aluno/a com necessidades educacionais especiais. Reily (2003) reforça essa visão ao afirmar que os/as educadores/as devem refletir sobre “o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento” (Reily, 2003, p. 164). As imagens devem ser usadas para instruir e não apenas decorar, sendo uma ferramenta presente em todos os âmbitos do conhecimento. O Ministério da educação (MEC), orienta o atendimento aos/as alunos/as surdos/as desde seu ingresso na educação infantil e alerta que

Os alunos [As alunas] surdos [as] baseiam-se mais nas pistas visuais que nas auditivas. A utilização, em sala de aula, de recursos visuais adequados facilita sobremaneira a compreensão e a aprendizagem significativa deste aluno. Alguns recursos visuais que podem ser utilizados pelo professor são objetos concretos, filmes, fitas de vídeo, fotos, gravuras de livros e revistas, desenhos, a escrita e ainda o uso da língua de sinais, da mímica, da dramatização, de expressões faciais e corporais, de gestos naturais e espontâneos que ajudam a dar significado ao que está sendo estudado (Brasil, 2006, p. 49).

As pesquisadoras Angélica Bronzatto de Paiva e Silva e Maria Cristina da Cunha Pereira (2003), em suas pesquisas, apresentam que os/as professores/as da escola regular apresentam necessidades de instrução e formação para receber aluno/a surdo/a, quando o/a recebem sem o devido preparo, acabam por formular ideias confusas e equivocadas acerca da surdez e do indivíduo surdo, desconhecendo sua potencialidade, cultura e direitos entre outros (Silva; Pereira, 2003).

Para Paulo Ramos (2008, p. 17), pedagogo, “a formação docente deve se adequar ao novo tempo e à nova escola que está sendo desenhada pelas transformações que se implementam”. Diante dessa adequação “ao novo tempo e à nova escola”, o/a docente proporciona formação aos/às alunos/as, independente se surdos/as, ouvintes ou outras necessidades especiais.

A preocupação em conhecer as necessidades do/a aluno/a vem de longa data. Não é de hoje que conhecer o/a aluno/a e suas necessidades é essencial. De acordo com o doutor em Educação, José Cerchi Fusari (1990, p. 47),

Faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinquenta minutos vivenciados durante a hora-aula. A aula, no contexto da educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender.

O envolvimento do/a educador/a na elaboração do currículo escolar é crucial. Moreira e Candau (2007, p. 19) destacam que “o papel do educador no processo curricular é fundamental”, sendo ele um dos principais responsáveis pela construção dos currículos. Skliar (2013) argumenta que não se pode exigir que crianças surdas tenham a mesma disciplina mental e corporal que crianças ouvintes, devido às diferentes experiências sensoriais que vivem.

Assim, o autor propõe a necessidade de análise diante dos espaços, metodologias, comportamentos e posturas para que estejam de acordo com as especificidades do/a aluno/a surdo/a, defende uma escola idealizada pelos sujeitos surdos e que faça a organização de fatores linguísticos, culturais e de identidades para surdos/as (Skliar, 2013).

Reily (2015) destaca que a imagem visual é um meio sógnico, assim como a escrita, a música e a linguagem oral. Quando empregada, pode transmitir conhecimento de diferentes qualidades, tanto alta quanto baixa. Além disso, Reily (2003) explica que a figura visual, seja uma representação abstrata ou uma pictográfica figurativa, facilita a transmissão de conhecimento para alunos surdos, promovendo o pleno desenvolvimento de seu raciocínio.

A autora ressalta que o aprendizado, tanto do/a aluno/a surdo/a da rede regular de ensino ou o/a que frequenta instituição de educação especial, deve passar pelo visual. Segundo a autora, os/as educadores/as precisam refletir constantemente sobre o papel dos recursos visuais e como eles podem contri-

buir no desenvolvimento das áreas do conhecimento, pois o “[...] o caminho de aprendizagem necessariamente será visual. Daí decorre a importância de os/as educadores/as compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las” (Reily, 2003, p. 169).

Moreira e Candau (2007, p. 19) reforçam a importância de uma reflexão, conscientização e ação por parte do/a educador/a quando afirma que: “daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos”. O envolvimento do/a educador/a e sua ação diante das possibilidades de um ensino visual fará diferença na aquisição dos conteúdos pelos/as alunos/as surdos/as. Diante disso, Reily (2015) nos apresenta tipos de imagens, como fotografia, pintura, desenho, gravura, esquema, ilustração, gráfico, possíveis de serem utilizadas em sala de aula e outros ambientes escolares.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) o

[...] processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos. (Brasil, 2001, s/p).

As DNEEEBs mostram a necessidade de a proposta pedagógica integrar as especificidades do/a aluno/a gerando efeitos positivos. Fernandes (2006) apresenta algumas possibilidades que contribuem para resultados positivos, como possibilitar formação de duplas, grupos ou círculos para que o/a aluno/a surdo/a possa observar a interação em sala, “Introduzir métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, ilustrações, vídeo/TV, retroprojetor etc.)” (Fernandes, 2006, p. 9). O autor sugere que o/a educador possibilite ao/a aluno/a atividades que exijam níveis de dificuldades variados de desempenho e expressão, como entrevistas, pesquisas e atividades de desenhos, maquetes, dramatização, entre outros.

Fernandes (2006, p. 9) incentiva o uso de estratégias visuais e complementa que há a necessidade de desenvolver interação entre educadores/as que fazem parte do processo de ensino regular e da educação especial como

“orientações sobre formas de comunicação/interação com os/as alunos/as surdos/as, indicação de práticas pedagógicas alternativas, participação em Conselhos de Classe, entre outros”.

A inclusão dos recursos visuais no uso variado de táticas metodológicas possibilita um aprendizado significativo, já que o canal visual primordial aos/às surdos/as foi priorizado. Para Clarisse Alabarce Nery e Cecília Guarnieri Batista (2004, p. 290),

Na linguagem verbal, a palavra possibilita a generalização e o raciocínio classificatório, e, no caso dos surdos, a representação visual poderá auxiliar nesses processos de pensamento. Além destas funções, a imagem favorece um pensamento relacional, utilizando os elementos visuais para estabelecer relações e comparações.

Os resultados do uso de imagens e recursos visuais, segundo Carla Viana Coscarelli (1998), doutora em Estudos Linguísticos, causam estímulo nos/as estudantes, como interesse no aprendizado, despertam a busca por mais informações e desenvolvimento intelectual. Os recursos visuais prendem a atenção dos/as alunos/as, pois estamos na era da interatividade. Tanto as imagens ou recursos usados para expô-las devem provocar no/a aluno/a a construção do conhecimento, da análise e da crítica, provocando a junção de conhecimentos já adquiridos em busca de novos. Marco Antônio Moreira (1990, p. 9), doutor em Ensino de Ciências, destaca: “Lembre-se que a imagem deve ter poder de síntese”.

Para que seja possível um aprendizado com apropriação, o planejamento é primordial e deve envolver as várias áreas do conhecimento. Assim, o conteúdo associado a métodos diferenciados poderá construir conhecimento diante das capacidades de aprendizagem do/a aluno/a surdo/a. Nesse sentido, os PCNs ressaltam que

[...] habilidades e competências concretizam-se em ações, objetos, assuntos, experiências que envolvem um determinado olhar sobre a realidade [...], podendo ser desenvolvido em tópicos diferentes, assumindo formas diferentes em cada caso, tornando-se mais ou menos adequados dependendo do contexto em que estão sendo desenvolvidos. Forma e conteúdo são, portanto, profundamente interdependentes e condicionados aos temas a serem trabalhados (Brasil, 1999, p. 231).

Constitui a prática docente conhecer o/a aluno/a, compreender se tem necessidades especiais de aprendizado, planejar o que ensinar e como ensinar.

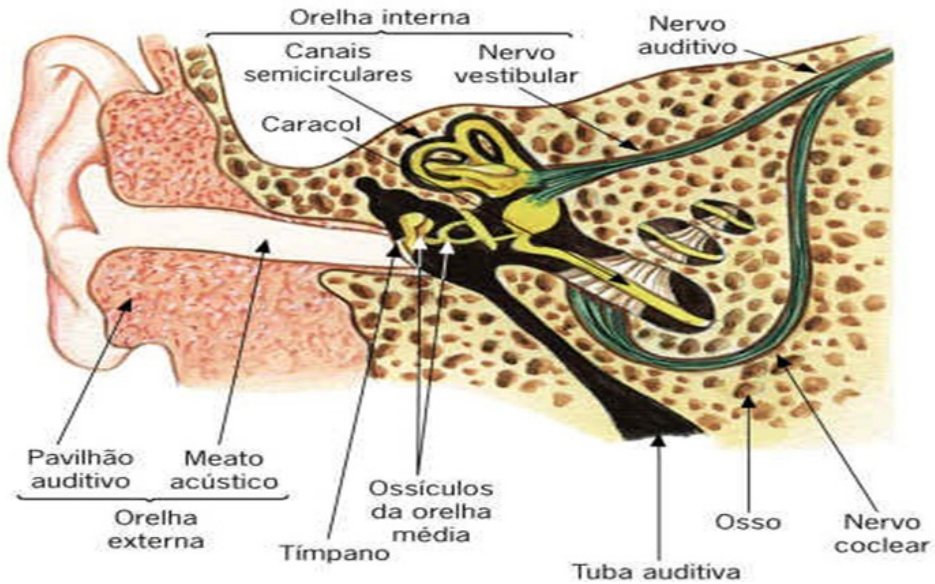
Para isso, é necessário que o/a professor/a esteja voltado à pesquisa. Entendemos que em todo o processo de conhecer e compreender o/a aluno/a, o/a professor/a se torna aprendiz e, em sequência, irá mediar o aprendizado. No ambiente escolar o/a aluno/a passa a maior parte do tempo com os/as professores/as. Isso proporciona aos/às professores/as conhecer o/a aluno/a, seu perfil, metas e objetivos que contribuam para avanços no desenvolvimento do ensino-aprendizado de cada um/a. A participação do/a professor/a no processo de adaptações do currículo e da proposta pedagógica escolar pode render resultados positivos tanto na formação escolar dos/as alunos/as surdos/as, como em outros/as com necessidades especiais de aprendizado.

ETIOLOGIA E COMPREENSÕES DE HORIZONTE FÍSICO-BIOLÓGICOS

Segundo Maria Francisca Colella dos Santos, Maria Cecília Marconi Pinheiro Lima e Tereza Ribeiro de Freitas Rossi (2003), compreender o sujeito surdo e contribuir com sua aprendizagem demanda conhecimento sobre perda auditiva e o funcionamento do sistema auditivo. A audição é fundamental para o crescimento humano, pois os sons captados facilitam o desenvolvimento da linguagem, promovendo diálogo e entendimento entre as pessoas. A língua oral desempenha um papel importante na comunicação humana, sendo a audição essencial desde a aprendizagem dos conceitos básicos até a alfabetização. Além disso, influencia significativamente as relações interpessoais, fundamentais para um desenvolvimento social e emocional adequado.

A audição liga o indivíduo ao mundo externo, pois ao ouvir este interpreta, reage e interage com aqueles a sua volta. O sistema auditivo, de acordo com Stuart Hall (2006), teórico cultural e Sociólogo britânico-jamaicano, segue sua própria sequência de desenvolvimento. Segundo explica, na décima quinta semana de gestação a estrutura da cóclea está formada e é ativada na vigésima semana gestacional.

Figura 01 – Esquema da orelha



Fonte: Silva Junior e Sasson (2015)

Conforme explica o MEC, cada parte do ouvido tem sua estrutura e função no processo auditivo:

Ouvido externo: é composto pelo pavilhão auricular e pelo canal auditivo, que é a porta de entrada do som. Nesse canal, certas glândulas produzem cera, para proteger o ouvido. Ouvido médio: formado pela membrana timpânica e por três ossos minúsculos, que são chamados de martelo, bigorna e estribo, pois são parecidos com esses objetos. Em contato com a membrana timpânica e o ouvido interno, eles transmitem as vibrações sonoras que entram no ouvido externo e devem ser conduzidas até o ouvido interno. Ouvido interno: nele está a cóclea, em forma de caracol, que é a parte mais importante do ouvido: é responsável pela percepção auditiva. Os sons recebidos na cóclea são transformados em impulsos elétricos que caminham até o cérebro, onde são ‘entendidos’ pela pessoa (Brasil, 2000, p. 6).

Romeu Kazumi Sasaki (2010, p. 176), referência em acessibilidade no Brasil, apresenta uma classificação da perda auditiva medida em decibéis (dB) e Hertz. Segundo Sasaki (2010), a perda auditiva leve é quando o indivíduo não ouve sons abaixo de 30 dB, moderada abaixo de 50 dB, severa abaixo de

80 dB e profunda implica ausência de audição. Indivíduos com surdez leve ou moderada conseguem se expressar oralmente e perceber a voz humana, enquanto aqueles com surdez severa ou profunda não conseguem entender a voz humana nem adquirir a linguagem oral.

A Legislação Brasileira, no Decreto Lei n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, define surdez e deficiência auditiva dizendo que a pessoa surda é aquela que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, principalmente usando a LIBRAS. Deficiência auditiva é a perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, medida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da experiência visual na educação de surdos/as é um imperativo que emerge de uma compreensão profunda das necessidades e potencialidades desses/as alunos/as. A inclusão de recursos visuais no currículo escolar não é apenas uma adaptação metodológica, mas uma necessidade fundamental para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos/as alunos/as surdos/as. Estudos e experiências destacam que a percepção visual não só facilita a aprendizagem, mas também fortalece a identidade cultural e a autoestima dos/as surdos/as, proporcionando-lhes um ambiente educacional mais significativo e inclusivo.

A educação inclusiva deve considerar a especificidade de cada aluno/a, respeitando suas formas únicas de interação e compreensão do mundo. A reestruturação curricular apoiada pelos PCNs reflete a necessidade de um ensino adaptado às necessidades visuais dos/as alunos/as surdos/as. A escola, enquanto espaço de formação, deve ser um ambiente que não apenas acomode, mas celebre a diversidade, promovendo estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado visual.

Os recursos visuais, como imagens, vídeos, dramatizações e a língua de sinais, devem ser integrados de forma sistemática no currículo, garantindo que os/as alunos/as surdos/as tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas formas de aprendizagem. A participação ativa dos/as educadores/as na elaboração de currículos inclusivos é fundamental para garantir que esses/as alunos/as não sejam apenas incluídos, mas que tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial.

Em suma, a inclusão visual no processo educacional é um passo essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas habilidades auditivas, possam ter acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. A escola tem um papel fundamental nesse processo, sendo responsável por se adaptar às necessidades de seus/as alunos/as e proporcionar um ambiente que valorize a diversidade e promova a inclusão de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 dez. 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares** estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília/DF: Ministério da Educação e Desporto (MEC/SEF/SEESP), 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília/DF: Ministério da Educação e Desporto (MEC), 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. O uso da informática como instrumento de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, [S.l.], v. 4, n. 20, mar./abr. 1998.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de Letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba/PR: Secretaria de estado da educação do Paraná; Superintendência em educação; Departamento de Educação Especial, 2006.

FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. **Serie Ideias**, [S.l.], p. 47, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro/RJ: Editora DP&A, 2006.

LACERDA, Cristina. Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R. (Org). **Surdez: Processo Educativos e Subjetividade**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Lovise, 2000. p. 51-84.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência, a comunidade surda amordaçada**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, T.B. (Org). **Letramento visual e surdez**. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: WAK Editora, 2017, p. 226-251.

LIBÂNNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio; CANDAU Vera. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em ensino: o Vê epistemológico de Gowin**. São Paulo/SP: Editora Pedagógica Universitária, 1990.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia**, Ribeirão Preto/MG, v. 14, n. 29, p. 287-299, dez. 2004.

PERLIN, Gládis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o Narrar e a Política. **Estudos Surdos – Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis/SC, n. 5, p. 217-226, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.) **Temas em educação especial: Avanços recentes**. São Carlos/SC: Editora UFSCar, 2004. p. 55-61.

RAMOS, Paulo. **Como tornar-se um professor inesquecível na metadisciplinaridade**. 6. ed. Blumenau/SC: Editora Odorizzi, 2008.

REILY, Lucia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios de realidades**. São Paulo/SP: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2015.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2009.

SANTOS, Maria Francisca Colella dos; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas. Surdez: Detecção e diagnóstico. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo/SP: Editora Plexus, 2003. p. 17-54.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora WVA, 2010.

SILVA JUNIOR, César; SASSON, Cezar. **Biologia**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Saraiva, 2015.

SILVA, Angela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2005. p. 43.

SILVA, Angélica Bronzatto Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A Imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. **Estudos de Psicologia**, Campinas/SP, v. 20, n. 2, p. 5-13, maio/ago. 2003.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2013.

STROBEL, Karin Lilian; FERNANDES, Sueli. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis/SC, 2008.

UM PROFESSOR, DUAS VIDAS, UMA ESPERANÇA: UMA REFLEXÃO ACERCA DA CATEGORIA FREIRIANA “ESPERANÇA”

Samuel Pereira Campos¹
Denison Castro dos Santos²

INTRODUÇÃO

“Prof., infelizmente, minha matéria acabou e não tem mais folha no meu caderno”. Uma frase, aparentemente, simples para qual a resposta foi, certamente, irrefletida: “... peça para o seu responsável comprar outro”. “Mas, prof., é que a gente não tem dinheiro pra comprar outro. O caderno acaba rápido porque eu e meu irmão gêmeo dividimos o mesmo material. Até a sandália. Por isso, eu estudo de manhã e ele de tarde”.

A cena apresentada aconteceu no contexto de uma sala de aula de uma escola pública de um bairro periférico da capital paraense. Ela apresenta mais um dos muitos reflexos socioeconômicos evidenciados e agudizados pela crise econômica brasileira e pela pandemia do Covid-19. Um cenário calamitoso. E nesse cenário o professor deve ser, então, um agente que promova um movimento dialógico que possibilite desenvolver a percepção crítica dessa realidade e colabore para sua superação.

Em tempos tão críticos, é fundamental refletir sobre o fazer pedagógico do professor, mas também acerca de sua relação com seus alunos nas questões para além da sala de aula. Num tempo em que todos sofrem no corpo, nos afetos e no bolso, é comum que todos sofram de alguma forma, sobretudo quando, em algum caso, esse sujeito representa uma possibilidade de esperança para o outro. O professor, na seara da escola, para alguns alunos e pais, ainda é uma referência de mudança e de superação pela partilha de seus conhecimentos; por ser, em muitos casos, alguém que se importa com os que lhe foram confiados.

Assim, a fim de sustentar o estudo aqui apresentado acerca da categoria esperança na obra freiriana, será fundamental tomar por base obras significativas do mestre Paulo Freire, a saber: *Pedagogia do oprimido*; *Pedagogia*

¹Doutorado em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professor (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8186421140915842>

²Especialização em Atendimento Educacional Especializado (FAMEESP). Professor (SEDUC-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/6969121856307351>

da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido; e Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. É a partir desse norte e da consideração de outros autores – estes estudiosos da obra de Paulo Freire, como: FREITAS & FREITAS (2022), GIROUX (1997), OLIVEIRA (2021), OLIVEIRA, MARCONDES & SANTOS (2020), VASCONCELOS, MENDES & MUSSI (2023) – que se refletirá sobre a categoria em questão e a figura do professor como promotor da esperança para a vida de seus alunos.

Nesse sentido, é necessário compreender o que Freire (1996) nos ensina:

No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por conseqüências a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (p. 27).

Observando e considerando com atenção à fala do aluno – sobretudo no contexto de uma sala de aula de alunos do 7º ano – o sentimento que brota no peito é devastador. Há aí uma situação que precisa de resposta, e reposta urgente; uma demanda que reflete questões para além da escola, que é social e política, que impele a uma ação transformadora. Há aí uma família, dentre muitas, sob o jugo da opressão – especialmente das advindas do período pandêmico, que potencializara as desigualdades sociais. O cenário era cruel, mas era possível torná-lo menos doloroso pela presença solidária – haja vista que as ações de políticas públicas emergenciais não conseguiram dar respostas efetivas a muitas e reais necessidades dos menos favorecidos.

Naquele contexto, a desesperança e o desespero cresceram muito. E no cenário escolar, então, o professor tornou-se uma figura, um ator, de papel muito importante na colaboração para a superação dessa realidade opressiva e desesperadora; promotor de uma nova esperança aos mais oprimidos. E o que esse sujeito tão importante no acolhimento daquelas realidades de sala de aula poderia fazer para ajudar seus alunos?

Freire (1987) aponta que é

... na sua convivência com os oprimidos, sabendo também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade – que poderão compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação.

O diálogo entre o professor e o aluno apresentado acima motivou este estudo na intenção de refletir acerca da relação educativa, mas também social, do professor com a realidade da sala de aula – à luz do pensamento freiriano sobre a esperança – vislumbrando a educação como “... *instrumento de desalienação e libertação, uma pedagogia do oprimido, porque estes passam a refletir sobre a sua condição de explorados e conscientes dessa situação opressora se engajam em uma luta para a libertação...*” (OLIVEIRA, MARCONDES & SANTOS, 2020, p. 324).

Esta reflexão não pretende fazer uma análise dos fatos sociais ou das consequências didático-pedagógicas agudizadas pela pandemia, mas fazer pensar sobre a necessidade de não perder de vista a esperança na educação, na pessoa humana e nos sonhos e também pensar sobre o papel do professor. Para isso, nosso aporte teórico centrar-se-á fundamentalmente nos ensinamentos de Paulo Freire e sua pedagogia da esperança, estabelecendo para isso a intercessão necessária entre as categorias esperança, diálogo, anúncio e denúncia, fundamentais para esta reflexão.

Diante da cruel realidade emanada da fala daquela criança, era preciso esperar; empreender um movimento de transformação e ressignificação da própria prática pedagógica a partir da realidade da sala de aula e da relação dos educadores comprometidos com seus alunos.

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica (FREIRE, 1992, p. 5).

Conforme Oliveira (2021), a pandemia do Covid-19 provocou um grande número de perdas, dor e sofrimento, afetando a vida e o dia a dia de todos – como no caso dos personagens da cena apresentada –, evidenciado e/ou gerando impactos de todas as ordens: “*psicológicos, como solidão e estresse, e impactos econômicos pela perda de empregos, redução de salários, muitos sem condições financeiras para viver, ampliando as desigualdades sociais*”. Todas essas consequências advindas desse cenário devastador levaram muitos ao desespero, a perder a

esperança. E o papel da escola e do professor precisava ser o de despertar e promover ações que cultivassem a esperança e os sonhos em toda comunidade escolar, pois é a sala de aula um chão de grande fecundidade.

... Como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos (FREIRE, 1996, p. 35).

Mesmo com todas as limitações dos diversos sistemas de ensino, a escola ainda se mantém como um terreno forte e propício à sementeira da esperança. E no cenário em questão, ainda que muitos dos atores da educação não se encontrassem preparados para encarar as novas propostas para um ensino remoto, mesmo que as condições e meios para essa promoção, por parte do estado, tenham se demonstrado insuficientes, professores, técnicos, familiares e alunos empreenderam esforços importantes para que o terreno não se fizesse árido. No entanto, não podemos desconsiderar todas as outras variantes que agravaram severamente a defasagem dos processos que envolvem o aprendizado, como as apontadas acima por Oliveira (2021).

O retorno às aulas presenciais foi, sobremaneira, de fundamental importância para a saúde mental de profissionais e alunos, bem como para as famílias. E muitas foram as razões, dentre as quais aquelas que, emergencialmente, aliviaram algumas tensões advindas do contexto pandêmico intenso, como a fome, pois que muitas crianças e adolescentes têm na escola, em alguns casos, a única refeição substancial do dia; outra foi a possibilidade de conviver com outras pessoas que não as do círculo familiar. Muitos estudantes e profissionais estavam adoecendo em decorrência do isolamento social imposto e necessário.

Que soluções, então, propor? Que contribuições dar para que a esperança não seja ocultada pela escuridão da desesperança? Qual o papel do professor nessa cena? Cabem aqui muitas outras indagações. Esperamos ao menos refletir de forma clara sobre algumas sem, contudo, a pretensão de achar que as esgotaremos, pois as realidades são diversas assim como os sujeitos e suas percepções das realidades e dos discursos que nelas reverberam. Para tal, o

texto aqui apresentado articula-se a seguir em quatro subtítulos: *Professor, esperar é preciso; Professor, denunciar é preciso. Anunciar é preciso; Professor, concretizar a esperança é preciso; Considerações finais.*

PROFESSOR, ESPERANÇAR É PRECISO

A categoria esperança é um ponto central nos estudos freirianos, pois é base forte que motiva ao engajamento consciente e transformador e conduz para a ação libertadora e crítica. Nesse sentido, ao iniciarmos esta nossa reflexão torna-se primordial compreender o que Freire (1992) nos ensina em sua Pedagogia da esperança:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta **Pedagogia da esperança**, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 05).

Notemos, como nos fala o autor, que a esperança é uma necessidade ontológica, existencial, ao homem. E ele deixa claro que essa necessidade possibilita a esse homem, acionando suas faculdades e sua indignação, mobilizar-se para a superação das próprias dificuldades e as condições de opressão que o circundam. A esperança, ao contrário da espera, impõe-nos um movimento, interno e/ou externo, necessário para o alcance da libertação. Ela é mobilizante. A educação, então, é um instrumento necessário para a tomada dessa consciência, pois concorre para uma percepção crítica da realidade em que se vive.

Conforme Oliveira (2021), a pedagogia freiriana “*coloca a vida humana como referência ética fundamental, que não pode ser secundarizada em tempos de pandemia e nos ajuda a pensar criticamente sobre as práticas opressoras, estimulando ações coletivas de respeito aos direitos humanos, entre os quais o de viver.*” E por que não dizer, viver dignamente.

Não é possível estar insensível às realidades que constituem as realidades das escolas, sobretudo daquelas que concentram as realidades das

periferias sociais. Pensar criticamente essas realidades, necessariamente, deve nos mobilizar a movimentos individuais e coletivos para superação das forças que oprimem nossos educandos. Como explícito na citação de Freire (1992), essa pedagogia, educação, da esperança deve ser prática, constituída por procedimentos éticos e de criticidade.

Assim será possível uma análise consistente da realidade de forma que se torne possível fazer a denúncia das opressões sociais e anunciar possibilidades de superação. A denúncia e o anúncio não podem ser apenas conceituais ou simples teorização – como a esperança – devem ser atitudes práticas, de movimento; devem refletir a práxis do professor. Ações de promoção dos direitos humanos, de efetivação da solidariedade, de diálogo, de respeito às diferenças são meios para materializar esse movimento (OLIVEIRA, 2021). Ainda segundo Oliveira,

A educação da esperança em Freire é um processo dialógico que possibilita aos sujeitos aprenderem e crescerem juntos respeitando as diferenças. O diálogo é movido pela esperança. A educação da esperança implica na luta política, a coragem de lutar ao lado da coragem de amar. A coragem implica no enfrentamento do medo para que este não imobilize os/as professores/as e prossigam na luta política pela educação e sociedades democráticas (2021, p. 45).

No pensamento freiriano, então, a esperança e o diálogo constituem uma relação necessária ao desenvolvimento das relações entre os sujeitos que, como seres inacabados, na ação dialógica vão se construindo individual e/ou coletivamente, irmanados. Conforme Freire (1987), “... *O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu*”.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p. 50).

A palavra que rompe o silêncio é dita sempre a alguém, ao outro. É pelo diálogo que compartilhamos os sonhos. É pelo diálogo que compartilhamos as experiências. É no diálogo que consubstanciamos as lutas comuns. É no diálogo que refletimos e agimos sobre os diversos discursos. E nesse plano a esperança não aparece apenas como uma emoção ou sentimento, mas como força expectante que move para a ação, para a concretização da utopia, para

a transformação, para a libertação. E esse movimento é dialético-dialógico e coletivo, necessariamente. Podemos assim pensar que nos movemos na esperança e nela é que fortalecemos a práxis da luta coletiva.

A esperança pode ser pensada, então, como causa e consequência de uma educação libertadora que efetivamente promove a possibilidade de *ser mais* ao homem; ela também concorre para a relação dialógica entre os sujeitos, articulando entre eles as ações de superação das situações de opressão, constituindo-os com agentes de transformação social. Nesse sentido, certamente a educação se configura também como sinaleiro a orientar os sujeitos na busca por constituir-se enquanto pessoa, na buscar constante por sua completude, por sua libertação, por seus sonhos, por sua felicidade.

Na via oposta a essa perspectiva, a desesperança imobiliza, paralisa, esses sujeitos, sufocando sua busca, isolando-os das relações com seus pares. Daí notamos a necessidade de uma ação pedagógica crítica e fomentadora da reflexão que mobilize para a convivência e compartilhamento dos ideais de justiça social sempre iluminados pelos princípios éticos necessários ao esperar. Assim, a esperança compartilhada transforma os sujeitos e estes transformam a realidade.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 35).

Como já falamos, a esperança em Freire é, necessariamente, mobilizadora; ela gera no homem o movimento fundante de sua busca por completude – completude esta que não se aparta das transformações sociais, imprescindíveis a sua existência. Com necessidade ontológica, a esperança é elemento distintivo do homem, de sua condição humana. Há nela também uma dimensão política suficiente que permite aos homens congregarem na luta por seus direitos e os da natureza. Há nela uma dimensão que capacita esses mesmos homens à boniteza e à amorosidade pontuadas por Freire, o que vai imprimindo nesses homens sempre mais a identidade de pessoa humana, dotados uma ética que se refletirá em suas ações individuais e coletivas. A esperança é, assim, transformadora do homem quando sempre mais o humaniza.

PROFESSOR, DENUNCIAR É PRECISO. ANUNCIAR É PRECISO

Comprometer-se com a educação que liberta implica necessariamente uma relação dialógica com a realidade e com os sujeitos que nela interagem. Dessa feita, o diálogo é fundamental para se cultivar e semente da esperança. É pelo diálogo que o processo de reconhecimento crítico e consciente da realidade se torna possível. À luz do diálogo é possível uma compreensão mais consciente das próprias condições de vida, possibilitando percepções que orientam ao anúncio e à denúncia para a transformação da realidade por meio de uma ação transformadora.

Discutindo acerca do diálogo crítico nas ações educativas, Freitas & Freitas (2018) comentam que

Considerando o questionamento, torna-se fundamental que os sujeitos envolvidos na relação educativa consigam identificar e discernir as semelhanças e diferenças presentes no contexto vivido. Nessas condições, o diálogo freiriano, a partir de sua dimensão ontológica, permite que a partilha entre educador e educandos ganhe centralidade, redefinindo o quadro do poder entre os sujeitos envolvidos (p. 992).

É preciso dialogar com a realidade, e com os que nela vivem, para conhecer-lhe as luzes e as sombras, o centro e a periferia, os risos e as lágrimas, e sobre ela atuar, a fim de transformá-la.

Um olhar crítico e consciente sobre a realidade da sala de aula, por parte do professor, é necessário e fundamental. Assim, é preciso compreender o que Freire nos ensina

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê... Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (FREIRE, 1996, p. 53).

A esperança é o impulso para que o homem se posicione ante sua realidade e no mundo. Posicionar-se é necessário para a superação da opressão – ou para sua manutenção. O que vai determinar esse posicionamento é justamente a concepção de ética e o procedimento ético do sujeito; sua

identificação com o suporte (espaço) e a realidade na qual está inserido. Alguém para quem a boniteza da vida está no gozo da liberdade e da justiça certamente irá posicionar-se pensando não apenas em si ou unicamente nos próprios interesses, mas, reconhecendo-se com o outro numa relação crítico-dialógica, posicionar-se-á para onde aponta sua esperança – à libertação da opressão – junto com seus pares.

Segundo Oliveira (2021, p. 44), *“A construção de um mundo novo implica a criticidade, a problematização da opressão, a denúncia da exploração, da discriminação de homens e mulheres e o desrespeito à vida humana e o anúncio esperançoso de perspectivas de transformação social”*. Nessa perspectiva, a esperança se apresenta como uma força motriz, que, na ação do homem, movimenta a história.

Assim, a denúncia surge de uma ação política do homem consciente e crítico, que se apresenta diante das injustiças, num movimento promissor de que essa ação implicará também num movimento de transformação de sua história e da história coletiva, culminando na realização do *“sonho histórico concreto, do inédito viável, de uma sociedade mais justa, humana e melhor”* (OLIVEIRA, 2021, p. 44).

Nesse sentido, por si só, a cena que abre este texto constitui mote suficiente para uma reflexão e para a denúncia real de mazelas sociais e educacionais advindas do contexto atual de crise econômica e pandêmica. Porém, se essa reflexão fica apenas na imaterialidade da ação transformadora, podemos considerá-la infértil. Ela deve, sim, suscitar em nós a esperança, o movimento, a ação; deve mobilizar à ação imediata, mas não como mero paliativo, senão como movimento constante de solidariedade, de compartilhamento, de transformação e de superação da opressão; deve mobilizar uma ação social e política, observando sempre os princípios ético e dialógico das relações.

E é essa esperança que traz o anúncio do novo, da concretude da utopia, do sonho possível – que, à medida que se torna realidade, suscita nova esperança. No contexto da cena que nos provocou essa reflexão, esperarçar supõe luta. Freire (1992, p. 06) afirma que

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão.

Nesse sentido, podemos entender que nossas esperanças não são só nossas, mas são compartilhadas, pois a luta deve ser coletiva. Como fruto da esperança, o anúncio é mobilizante. Do contrário, seria infértil – como a espera pura e simples. E é importante pensar que o alcance da utopia, necessariamente, passar pelo processo de construção e completude dos sujeitos, uma vez que vamos nos construindo na relação dialógico-dialética com nossos pares e com a história.

Dessa feita, a voz daquela criança deve, sim, despertar em seu interlocutor (o professor) um movimento de indignação que suscite uma ação responsiva imbuída de empatia e amorosidade, que promova a superação daquela realidade imediata. Essa resposta, contudo, deve reverberar em toda a escola, de forma todos os atores desenvolvam a consciência de que o papel da escola diante das diversas realidades de seus alunos é fundamental para a superação da situação opressora.

Professores, técnicos, membros da equipe de apoio, alunos e famílias precisamos experienciar o diálogo fundante da ação libertadora, da qual todos são construtores e responsáveis, de maneira consciente e crítica, pois conscientes do próprio inacabamento, entenderemos que necessitamos uns dos outros para nos construirmos e construirmos a sociedade.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas, precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-números de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nuca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: ***mudar é difícil, mas é possível*** (FREIRE, 2000, p. 52).

Conforme Freitas & Freitas (2022), a categoria esperança assume na obra de Paulo Freire uma importância central, pois constitui uma condição necessária às relações dialógicas, sendo também consequência dessa relação, o que vai, certamente, culminar na ação coletiva de transformação das realidades envolvidas no processo da ação educativa libertadora – na superação dos obstáculos que fatalmente venham surgir na luta contra a opressão. O novo então se anuncia e nos apresenta uma nova esperança.

O PROFESSOR, CONCRETIZAR A ESPERANÇAR É PRECISO

A materialização da esperança no anúncio da transformação da realidade é fruto da realização coletiva que comunica amorosamente, no diálogo, que professores, alunos, escola e família estão irmanados no embate, na luta.

Giroux (1997) ensina que, enquanto profissionais da educação, os professores, no ambiente escolar e na sociedade, são intelectuais capazes de transformação. O referido autor assevera que

... Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social (GIROUX, 1997, p. 162).

Nessa perspectiva, compreender o papel social da ação pedagógica do ensinar do professor implica reconhecê-lo como agente da esperança na perspectiva freiriana. Sua prática deve reverberar os ideais mais excelentes da ação educativa: a vida e a liberdade. E para se alcançar esses ideais, é preciso esperar, pois

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, as vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, conseqüência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, 1992, p. 06).

O processo educativo é uma experiência que nos convoca ao encontro com realidade concreta de nossas escolas e com cada indivíduo nele inserido. É preciso que se fale nesse momento sobre os efeitos e a ação dos atores tocados pela fala daquela criança. A realidade de pobreza e de privações despertou-nos ao movimento esperançoso e solidário de cuidado com nossos alunos, o que nos levou a refletir como, a partir de sua experiência, Freire foi construindo sua visão e sua reflexão sobre a ação pedagógica libertadora dos envolvidos com uma educação humanista.

Nossa ação pedagógica deve, sim, cuidar inicialmente da resposta à fala não apenas daquela criança e de seu irmão, mas também dar resposta aos discursos silenciosos dos demais alunos que, de certa forma, refletem outras privações. Um discurso silencioso que revela tantas carências – mesmo afetivas. É impossível ser professor e estar indiferente a tudo isso. Estar indiferente implica numa incoerência com a própria condição de ser pessoa, quanto mais de ser professor. A empatia e a amorosidade não estão postas no currículo, mas fazem parte da constituição do ser pessoa em relação com o outro. O professor deve ser também um sujeito de alteridade.

Nesse sentido, enquanto comunidade escolar, por meio de um projeto de intervenção, mobilizamos-nos para uma campanha de arrecadação de material didático, calçados, alimentos. Estávamos conscientes de que a situação não se resolveria por essa ação, mas não fazer nada constituiria uma paralisia da nossa esperança e da nossa indignação. Buscamos, por meio de observação e oitivas, identificar os mais afetados, a fim de acolhê-los e tentar ajudá-los, mas não apenas fazendo a entrega de materiais, senão também com uma proposta de reflexão acerca de toda a situação experienciada. Alguns pais e dirigentes de comunidades colaboraram de forma efetiva e afetiva, o que significou um alcance modesto, mas de extrema importância.

Freire já ensinara que

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação (FREIRE, 1987, p. 33).

Assim, desde a experiência vivida, a proposta foi desenvolver um projeto de ação permanente, pois as condições sociais de muitas famílias têm se agravado e a perspectiva de mudança dessa realidade é quase nenhuma a curto prazo. Nossa prática educacional e social tentara sempre mais despertar em nossos alunos a consciência e o olhar para a própria realidade, de forma que a *denúncia* e o *anúncio* sejam uma prática a favor da *esperança* e da vida, refletindo assim a *boniteza* expressa no pensamento freiriano. A educação deve fundamen-

talmente libertadora e reveladora de um horizonte novo, de uma perspectiva de vida nova pelo conhecimento de si, do outro, da vida, da realidade. Não é possível esperar sem desejo de transformação e de libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aqui pretendida não objetiva esgotar as possibilidades de estudos, mas a pensamos pertinente dado o cenário agudização das desigualdades sociais e das defasagens escolares advindas da grave crise econômica e pelos efeitos negativos da pandemia da Covid-19. Dizemos pertinente no sentido de que, como vimos na cena que abre este texto, revela uma realidade que pode, sim, levar à desesperança e ao desespero.

A voz daquele aluno daquele foi o *insight* necessário para a compreensão de que, diante de todos os efeitos oriundos do contexto pandêmico, esperar é preciso. E o professor deve ser um agente da esperança, mesmo que, por vezes, ele também se encontre em estado de desesperança. Parece paradoxal, mas, por sua consciência profissional e pelo próprio fazer da educação, mesmo ante à fragilidade física e psicológica, o professor é sujeito da ação mobilizadora para a promoção da esperança para que todos possamos lutar para superação da opressão.

No cenário posto, as relações humanas foram repensadas e o isolamento social, imposto e necessário, obrigou-nos a pensar e repensar estratégias de relação e de trabalho. A mediatização da tecnologia nesse contexto foi fundamental, mas também uma dificuldade, dada a inabilidade de alguns profissionais e alunos; dada a falta de recursos e instrumental necessários à efetivação das atividades; dada a insuficiência do suporte por parte do estado.

A figura do professor crítico e reflexivo, comprometido com sua prática educativa e seus alunos, foi certamente o diferencial para que alunos, pais e escola não perdessem de vista a possibilidade de ver na educação a superação para essa triste realidade. Assim, identificar, refletir e discutir acerca das mazelas que se apresentavam tornou-se imperativo; denunciar as desigualdades e anunciar possibilidades de mudanças e superação, uma necessidade existencial; promover a esperança, necessidade ontológica do homem, como nos aponta Paulo Freire, uma ação fundamental naquele contexto, a fim de que a verdade da educação, enquanto possibilidade de libertação, não fosse obscurecida pela fome, pela dor e pelo sofrimento.

No contexto da educação, essa reflexão se faz necessária para que, sabedores de que tendo a esperança como necessidade ontológica e sabedores de

que somos seres inacabados, temos nela a força para a busca da completude, temos nela o princípio humano que nos abre ao diálogo com o outro, pois dele também necessitamos para nos fazer mais, para *ser mais*; temos na educação e na esperança a possibilidade da utopia, do sonho, da realização do inédito viável, da luta de da superação coletiva da opressão.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997. Disponível em: <<<http://forumeja.org.br/files/Professorasimtianoa.pdf>>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. O diálogo crítico nas relações educativas imbricado aos movimentos de ação-reflexão. **Roteiro**, vol. 43, n. 3, 2018, Setembro-Dezembro, pp. 979-1000.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo; FREITAS, André Luis Castro de. **A esperança em Paulo Freire**: diálogo com outros autores. <https://docplayer.com.br/61254659-A-esperanca-em-paulo-freire-dialogo-com-outros-autores.html>, acesso em 20 jul. 2022.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Pedagogia da esperança, Paulo Freire no contexto da pandemia. **Nuevamerica** – la revista de la pátria grande, Rio de Janeiro, n. 169, p. 42-45, jan/mar, 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MARCONDES, Maria Inês; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Paulo Freire e sua influência na pedagogia crítica nos Estados Unidos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 315-327, mai/ago. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>.

VASCONCELOS, Joana Salém; MENDES, Máira Tavares; MUSSI, Daniela (Org.). **Paulo Freire e a educação popular**: esperar em tempos de barbárie. São Paulo: Elefant, 2023, p. 79.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SUA EFETIVAÇÃO

Simone Cristina Cestari Shigaki¹

Luci Mary Duso Pacheco²

INTRODUÇÃO

A mediação de conflitos na educação infantil é um tema de vital importância para o desenvolvimento de ambientes escolares saudáveis e propícios ao aprendizado. Em um contexto onde a violência e os conflitos são cada vez mais presentes nas escolas, é essencial explorar estratégias eficazes para lidar com essas questões. Este livro, intitulado “Mediação de Conflitos na Educação Infantil: Limites e Possibilidades para Sua Efetivação”, busca oferecer uma análise detalhada e prática sobre como implementar e efetivar a mediação de conflitos em instituições de educação infantil.

A escola não é apenas um espaço de ensino formal, mas também um cenário onde ocorrem inúmeras interações interpessoais, que podem, inevitavelmente, levar a conflitos. Esses conflitos, quando não devidamente mediados, podem impactar negativamente o ambiente escolar e o desenvolvimento das crianças. Por isso, a mediação de conflitos se apresenta como uma ferramenta crucial para promover um ambiente mais harmonioso e seguro, onde crianças podem desenvolver plenamente suas capacidades emocionais, sociais e cognitivas.

Este livro está estruturado para abordar, de maneira abrangente, os diferentes aspectos da mediação de conflitos na educação infantil. Inicialmente, discutiremos os fundamentos teóricos da violência e dos conflitos no ambiente escolar, apresentando conceitos essenciais e diversas formas de violência que podem ocorrer nesse contexto. Em seguida, exploraremos as características do desenvolvimento infantil e os impactos que a violência pode ter nessa fase crucial, destacando a importância de uma abordagem mediadora desde os primeiros anos de vida escolar.

A metodologia adotada para elaborar este livro inclui uma revisão detalhada da literatura existente, análises de casos práticos e a elaboração de uma cartilha educativa de mediação de conflitos. Essa cartilha visa proporcionar aos

¹ Mestranda em Educação (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3773122784881108>

² Doutora em Educação (UNISINOS). Professora (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5121205972510282>

educadores e gestores escolares um guia prático e acessível para implementar estratégias eficazes de mediação no cotidiano escolar. Através de exemplos práticos e sugestões baseadas em evidências, esperamos que este material se torne um recurso valioso para promover práticas pedagógicas pacificadoras.

Assim, “Mediação de Conflitos na Educação Infantil: Limites e Possibilidades para Sua Efetivação” pretende ser uma contribuição significativa para o campo da educação infantil, oferecendo insights teóricos e práticos sobre como enfrentar e mediar conflitos de maneira eficaz. Ao unir teoria e prática, este livro busca não apenas compreender os desafios da mediação de conflitos, mas também apresentar soluções viáveis e aplicáveis para tornar as escolas ambientes mais seguros e acolhedores para todas as crianças.

VIOLÊNCIA E CONFLITOS

A violência e os conflitos no ambiente escolar são fenômenos complexos que têm recebido crescente atenção da comunidade acadêmica e dos profissionais da educação. Esses fenômenos, embora distintos, estão frequentemente interligados e podem impactar significativamente o desenvolvimento emocional e social das crianças. Segundo Chrispino (2007), a violência na escola deve ser compreendida como um reflexo das tensões sociais mais amplas, manifestando-se em diversas formas, desde a violência física até a violência simbólica e psicológica.

O entendimento dos fundamentos epistemológicos sobre a violência e os conflitos é essencial para desenvolver estratégias eficazes de mediação. Debarbieux e Blaya (2022) argumentam que a violência no ambiente escolar não pode ser dissociada do contexto socioeconômico e cultural em que as escolas estão inseridas. Eles enfatizam a necessidade de políticas públicas integradas que considerem as especificidades de cada comunidade escolar para enfrentar adequadamente essas questões.

A tipologia da violência escolar inclui uma ampla gama de comportamentos, desde agressões físicas e verbais até atos de vandalismo e bullying. Pacheco e Timm (2020) destacam que a violência escolar muitas vezes decorre de microviolências cotidianas, como empurrões, xingamentos e pequenas agressões, que podem escalar para situações mais graves se não forem abordadas de maneira adequada. Essas microviolências, quando não mediadas, contribuem para um clima escolar hostil e inseguro.

É importante diferenciar conflitos de violência. Enquanto os conflitos são parte natural das interações sociais e podem surgir de divergências de opinião ou interesses, a violência envolve a intenção de causar dano físico ou psicológico.

Chrispino (2007) explica que os conflitos, quando bem gerenciados, podem se transformar em oportunidades de aprendizado e crescimento. No entanto, se não forem resolvidos, podem evoluir para comportamentos violentos.

O papel da mediação de conflitos na educação infantil é fundamental para transformar o ambiente escolar em um espaço seguro e acolhedor. A mediação de conflitos, conforme discutido por Alonso e Hernández (2017), envolve técnicas e práticas que ajudam as crianças a resolver suas divergências de maneira pacífica e construtiva. Este processo não só previne a escalada da violência, mas também promove habilidades sociais importantes, como a empatia e a comunicação eficaz.

Estudos como os de Pacheco e Timm (2020) indicam que a mediação de conflitos pode ter um impacto positivo significativo na redução da violência escolar. Ao capacitar professores e gestores para identificar e mediar conflitos, as escolas podem criar uma cultura de paz e respeito mútuo. A implementação de programas de mediação de conflitos deve ser vista como uma prioridade estratégica para a melhoria do clima escolar e do bem-estar das crianças.

A violência e os conflitos no ambiente escolar são desafios que exigem uma abordagem integrada e informada por evidências. A compreensão aprofundada dos fundamentos epistemológicos e das práticas de mediação é crucial para desenvolver estratégias eficazes que promovam um ambiente escolar mais seguro e harmonioso. Este capítulo buscou fornecer uma visão abrangente desses fenômenos, destacando a importância de políticas e práticas educativas que valorizem a mediação de conflitos como um meio de transformar a realidade das escolas de educação infantil.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E OS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA

A primeira infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano, marcada por rápidas e significativas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Durante este período, as crianças são particularmente vulneráveis a influências externas, incluindo a exposição à violência. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pelo ambiente social e pelas interações que a criança estabelece com seu entorno. Nesse contexto, a violência pode ter efeitos devastadores, comprometendo o desenvolvimento saudável da criança.

As experiências de violência, seja ela física, emocional ou simbólica, podem interferir diretamente na capacidade da criança de desenvolver habilidades fundamentais. Piaget (1977) argumenta que o desenvolvimento cognitivo

das crianças ocorre através de um processo de assimilação e acomodação de novas informações. A exposição à violência pode interromper este processo, gerando medo, ansiedade e outros problemas emocionais que dificultam a aprendizagem e o crescimento cognitivo.

Montessori (2002) destaca a importância de um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento infantil. Em um ambiente onde a violência está presente, as crianças podem desenvolver mecanismos de defesa que prejudicam sua capacidade de explorar e aprender. A segurança emocional é essencial para que as crianças se sintam confiantes para interagir com o mundo ao seu redor e desenvolver suas habilidades de maneira plena.

O impacto da violência na primeira infância também se reflete nas relações sociais e emocionais das crianças. Conforme explicado por Guimarães (2020), crianças expostas à violência tendem a apresentar dificuldades em formar vínculos saudáveis e podem desenvolver comportamentos agressivos ou retraídos. Essas dificuldades podem persistir ao longo da vida, afetando as relações interpessoais e a capacidade de resolver conflitos de maneira pacífica.

O sociointeracionismo, conforme discutido por Vygotskiï, Luria e Leontiev (2010), enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento infantil. As crianças aprendem e internalizam comportamentos e valores a partir das relações que estabelecem com os outros. Em ambientes marcados pela violência, as interações sociais podem ser distorcidas, levando as crianças a internalizarem comportamentos agressivos como normais ou aceitáveis.

A abordagem sociointeracionista também sugere que intervenções focadas na mediação de conflitos e na promoção de um ambiente pacífico podem ser eficazes para mitigar os impactos negativos da violência. Práticas de mediação que envolvem a participação ativa das crianças na resolução de conflitos podem promover habilidades de comunicação e empatia, conforme apontado por Pacheco e Timm (2020). Estas práticas ajudam a criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, essencial para o desenvolvimento saudável das crianças.

Portanto, a compreensão dos impactos da violência no desenvolvimento infantil é fundamental para a implementação de estratégias eficazes de mediação de conflitos. Ao promover ambientes seguros e práticas educativas que favoreçam a resolução pacífica de conflitos, é possível apoiar o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para se tornarem adultos emocionalmente saudáveis e socialmente responsáveis. Este capítulo explora as diversas maneiras pelas quais a violência pode impactar o desenvolvimento na primeira infância e discute as abordagens teóricas e práticas para mitigar esses impactos.

A EXPERIÊNCIA VIVIDA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE RONDONÓPOLIS/MT

As escolas de educação infantil em Rondonópolis/MT, enfrentam uma série de desafios relacionados à gestão de conflitos e violência. A pesquisa realizada com 117 educadores, incluindo gestores e professores, revelou um panorama complexo e multifacetado das situações de conflito e violência vivenciadas no cotidiano escolar. Esses profissionais trabalham diretamente com crianças de 4 e 5 anos, fases cruciais para o desenvolvimento infantil, onde as experiências e o ambiente escolar desempenham um papel significativo.

O perfil dos participantes da pesquisa destacou a diversidade de experiências e percepções sobre conflitos e violência nas escolas. Conforme discutido por Pacheco e Timm (2020), a vulnerabilidade social das crianças e suas famílias muitas vezes se reflete no ambiente escolar, exacerbando situações de conflito. Os educadores relataram que, frequentemente, os conflitos são originados de questões externas à escola, como problemas familiares e socioeconômicos, que impactam diretamente o comportamento das crianças.

Situações de conflito e violência relatadas incluíam desde agressões físicas e verbais até formas mais sutis de violência, como o bullying e a exclusão social. Esses incidentes não apenas afetam o clima escolar, mas também têm implicações profundas no desenvolvimento emocional e social das crianças. Chrispino (2007) destaca que a falta de intervenções adequadas pode levar à escalada desses conflitos, transformando a escola em um ambiente hostil e pouco propício ao aprendizado.

A pesquisa também revelou que muitos educadores se sentem despreparados para lidar com essas situações de maneira eficaz. Como apontado por Debarbieux e Blaya (2022), a formação contínua dos educadores é essencial para capacitá-los a identificar e mediar conflitos de forma proativa. A ausência de estratégias claras e de apoio institucional contribui para a perpetuação das práticas inadequadas de gestão de conflitos.

Os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas, que deveriam servir como guias para a implementação de práticas educativas pacificadoras, muitas vezes não abordam de maneira suficiente as estratégias de mediação de conflitos. Conforme observado por Alonso e Hernández (2017), a inclusão de diretrizes claras e práticas de mediação de conflitos nos PPPs pode fornecer uma estrutura mais robusta para os educadores, promovendo um ambiente escolar mais harmonioso e seguro.

A análise dos dados empíricos destacou a importância de práticas de mediação bem estruturadas e adaptadas às realidades locais. Iniciativas como

a elaboração de uma cartilha educativa para a mediação de conflitos, conforme proposta na pesquisa, podem fornecer aos educadores ferramentas práticas e acessíveis para lidar com os desafios diários. A cartilha serviria como um recurso essencial para a capacitação contínua dos profissionais, promovendo uma cultura de paz e resolução de conflitos desde os primeiros anos de escolarização.

A experiência vivida nas escolas de educação infantil de Rondonópolis – MT, sublinha a necessidade urgente de intervenções estruturadas e de apoio contínuo aos educadores. A implementação de práticas de mediação de conflitos, apoiadas por uma formação sólida e recursos educativos, pode transformar o ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais pacífica e acolhedora.

CARTILHA DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A elaboração de uma cartilha de mediação de conflitos na educação infantil surge como uma proposta prática para enfrentar os desafios identificados nas escolas de Rondonópolis/MT. Este material tem como objetivo fornecer orientações claras e acessíveis para educadores e gestores, capacitando-os a lidar de maneira eficaz com os conflitos e a violência no ambiente escolar. A cartilha é fundamentada tanto na teoria quanto na experiência empírica, garantindo sua relevância e aplicabilidade.

O conteúdo da cartilha é estruturado em seções que abordam os fundamentos teóricos da mediação de conflitos, as técnicas práticas de mediação, e exemplos de situações comuns nas escolas de educação infantil. Conforme discutido por Pacheco e Timm (2020), é essencial que os educadores compreendam os conceitos de violência e conflito, bem como as estratégias de mediação, para que possam atuar de maneira proativa e eficaz.

A primeira seção da cartilha trata dos conceitos básicos de violência e conflito, fornecendo uma definição clara e diferenciada dos termos. Utilizando as abordagens de Chrispino (2007) e Debarbieux e Blaya (2022), esta seção explica como os conflitos podem surgir e evoluir no ambiente escolar e como a violência pode ser um resultado da falta de mediação adequada. Este entendimento é crucial para que os educadores possam identificar e abordar os problemas de maneira informada.

A segunda seção apresenta técnicas práticas de mediação de conflitos, baseadas nas melhores práticas e na literatura especializada. Técnicas como a comunicação não-violenta, a escuta ativa, e a facilitação de diálogos constru-

tivos são detalhadas, proporcionando aos educadores ferramentas concretas para a mediação. Alonso e Hernández (2017) enfatizam a importância dessas técnicas para criar um ambiente de respeito mútuo e cooperação nas escolas.

Exemplos práticos e estudos de caso constituem a terceira seção da cartilha, oferecendo cenários comuns de conflitos e violência nas escolas de educação infantil. Esses exemplos ajudam os educadores a visualizar como aplicar as técnicas de mediação em situações reais, tornando o material mais acessível e útil. Pacheco e Timm (2020) sugerem que o uso de exemplos práticos é uma maneira eficaz de capacitar os educadores, pois facilita a compreensão e a aplicação dos conceitos teóricos.

A cartilha também inclui uma seção de recursos adicionais, com indicações de leituras complementares, links para vídeos educativos e contatos de instituições de apoio. Este material adicional serve para aprofundar o conhecimento dos educadores e oferecer suporte contínuo, alinhando-se à recomendação de formação contínua feita por Debarbieux e Blaya (2022). A disponibilidade de recursos adicionais é essencial para que os educadores possam continuar aprendendo e se aperfeiçoando.

Finalmente, a cartilha propõe um plano de implementação para as escolas, sugerindo etapas para a introdução e integração das práticas de mediação no cotidiano escolar. Este plano inclui a formação inicial dos educadores, a revisão periódica das práticas e a avaliação dos resultados, garantindo que as estratégias de mediação sejam sustentáveis e eficazes a longo prazo. A implementação estruturada é crucial para que a mediação de conflitos se torne parte integrante da cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação de conflitos na educação infantil é uma ferramenta essencial para a criação de ambientes escolares mais seguros e propícios ao desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste livro, abordamos os fundamentos teóricos e práticos da mediação de conflitos, explorando como a violência e os conflitos podem impactar negativamente o ambiente escolar e o desenvolvimento infantil. Através de uma análise detalhada e exemplos práticos, mostramos como estratégias de mediação bem implementadas podem transformar a dinâmica escolar, promovendo uma cultura de paz e respeito mútuo.

Os capítulos deste livro destacaram a importância de compreender a violência e os conflitos em suas diversas formas, bem como a necessidade de capacitar educadores para lidar com essas questões de maneira proativa. Conforme discutido, a mediação de conflitos não apenas previne a escalada da

violência, mas também oferece às crianças oportunidades valiosas de aprender habilidades sociais e emocionais críticas, como a empatia, a comunicação eficaz e a resolução de problemas. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento saudável e para a formação de cidadãos responsáveis e colaborativos.

A experiência das escolas de educação infantil em Rondonópolis – MT, analisada em um dos capítulos, ilustra os desafios e as oportunidades na implementação de práticas de mediação de conflitos. A pesquisa empírica realizada revelou a necessidade urgente de apoio e formação contínua para os educadores, bem como a importância de integrar diretrizes claras de mediação nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas. A cartilha proposta neste livro oferece um recurso prático e acessível para auxiliar educadores na aplicação dessas práticas no dia a dia escolar.

Em conclusão, a mediação de conflitos na educação infantil deve ser vista como uma prioridade estratégica para a melhoria do clima escolar e o bem-estar das crianças. Este livro buscou fornecer uma visão abrangente e prática sobre como enfrentar e mediar conflitos de maneira eficaz, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais pacífica e acolhedora. Esperamos que as ideias e estratégias apresentadas aqui inspirem educadores, gestores e formuladores de políticas a adotar e promover práticas de mediação de conflitos, criando assim um ambiente onde todas as crianças possam aprender e crescer com segurança e dignidade.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, I.; HERNÁNDEZ, S. **Práticas de mediação escolar**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2017.
- CHRISPINO, Á. O. **Violência e Conflitos na Escola: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo/SP: Editora Moderna, 2007.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2002.
- GUIMARÃES, D.A. **Desenvolvimento infantil: aspectos teóricos e práticos**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Vozes, 2020.
- MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: A descoberta da criança**. São Paulo/SP: Editora FTD, 2002.
- PACHECO, L.M.D.; TIMM, E. Vulnerabilidade social e violência escolar: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 45, n. 1, p. 168-185, 2020.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 1977.
- VYGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Ícone, 2010.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1991.

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM ESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO DE INDUSTRIÁRIOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UNIDADE SENAI DE PARACATU – MG

Solange Faria Maciel Biulchi¹
Ricardo Faustino Teles²

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da educação está no diagnóstico da efetividade do processo de ensino e aprendizagem, onde o educador é cotidianamente desafiado quanto a validação da metodologia estabelecida durante a construção formativa do educando, em qualquer esfera educacional aplicada.

Quando se volta este tema para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sugere-se que a mesma tenha em sua natureza uma maior facilidade de identificar e mensurar estes dados haja vista que em sua essência, este segmento educacional vincula-se com a premissa histórica quanto a formação técnica de nível médio na qual perpassa pela junção entre teoria e prática aplicados tanto no ambiente formal de ensino, quanto em momentos de prática profissional estabelecidos fora da ambiência escolar, a partir de programas de capacitação para cujo objetivo está na formação para a geração de emprego, havendo como exemplificação o estágio curricular aplicado em formação de nível técnico e superior conforme Lei nº 11.788 atualizada em 25 de setembro de 2008.

Unidades de ensino como os Institutos Federais e Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial (SENAI), são historicamente conhecidos e reconhecidos por abastecer as demandas de formação de mão de obra qualificada para os diversos segmentos que fomentam a economia e o mundo do trabalho. Também são tradicionalmente observadas como instituições onde o aluno “aprende fazendo”, já que são estruturas com ambientes de simulação prática, no qual o aluno é possibilitado a visualizar de maneira próxima aquilo que lhe foi exposto pelo professor em momento de orientação teórica.

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IFB). Analista de projetos educacionais III (SENAI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5068954768328052>

² Doutorado em Ciências Florestais (UnB). Professor (IFB). CV: <http://lattes.cnpq.br/7009980883749183>

Dessa forma, a presente pesquisa trata das memórias e registros deste caminho de formação para o segmento industrial, no qual se originam as demandas de criação destas instituições de ensino. Para tanto, a Unidade SENAI de Paracatu, localizada em Minas Gerais, foi a instituição de ensino escolhida para o estudo.

Com vistas a promover a profissionalização de jovens e adultos mediante às necessidades de formação de mão-de-obra para atender às demandas das indústrias locais e contribuir para o desenvolvimento do município, a unidade é nomeada como Centro de Treinamento “Epitácio Cardoso Neves”, como forma de homenagear uma personalidade local. Atualmente é nomeada de Centro de Formação Profissional devido à ampliação do número de atendimentos em diferentes modalidades de ensino ofertadas.

Algumas questões norteadoras guiaram o olhar da pesquisa, como quais as similaridades são observadas no discurso de formação do trabalhador, com o que é apontado como primordial para a construção de uma aprendizagem significativa nos espaços de ensino de educação profissional? O egresso da educação técnica de nível médio ofertada pela Unidade SENAI de Paracatu, carrega em sua memória de formação, a observância da importância deste momento de estudo, para o seu acesso ao mercado de trabalho?

Essas questões podem ser analisadas, em um primeiro momento, à luz da necessidade de compreender sobre a forma como os programas de formação para o trabalho aplicados em instituições de ensino como Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e os Serviços Nacionais de Aprendizagem se desenvolvem e os seus impactos na entrega em mão de obra qualificada esperada para o mundo do trabalho, são de relevância para a manutenção do discurso aplicado no início da instalação destas instituições em nosso país.

Nesse sentido, o capítulo tem por objetivo identificar se as instituições intituladas como formadoras para o mercado de trabalho e/ou mundo trabalho trazem de fato para o discente uma formação que lhes permita atuar de maneira técnica, a partir de um processo de aprendizagem significativo, tendo os conhecimentos apreendidos em ambiente de formação, contribuído de maneira definitiva para sua amplitude profissional. Além de analisar se os argumentos trazidos em documentos que caracterizam a formação para o trabalho, são de fato aplicados por estas instituições formadoras propiciando na prática a formação esperada para o mercado e/ou mundo do trabalho.

O método de pesquisa utilizado para que se possa trilhar por este percurso de investigação teve como premissa trazer luz para os questionamentos

apresentados na abordagem presente na temática explorada. Dessa forma, a pesquisa se caracterizou em sua natureza como aplicada, descritiva, com abordagem qualitativa e com relação aos procedimentos como bibliográfico, documental e como um estudo de caso.

O lócus da pesquisa é a cidade de Paracatu, Minas Gerais, local que conta com instituições representantes da educação profissional e tecnológica. Para tanto, a pesquisa compreendeu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/MG presente na cidade supracitada.

Para tanto, um produto educacional foi elaborado a fim de se constituir como elemento ligante entre as memórias trazidas pelos participantes e o seu impacto formativo e profissional dos egressos da educação profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Plano de desenvolvimento do produto educacional

Uma oportunidade de se apresentar à comunidade estudantil e geradora de empregos sobre a efetividades dos programas de ensino que aliam teoria e prática em ambientes formais e não formais de ensino foi a vivência de uma exposição virtual histórico educacional, na qual a partir de uma exposição com uso de dados e relatos demonstrados para a comunidade que teve seu período estudantil nesta instituição. Assim, a proposta de produto educacional foi elaborada de maneira aberta e didática com o percurso que ilustra através de fotografias e imagens historicamente como a educação de formação técnica é construída e como esta história se relaciona ao que se é praticado hoje em instituições de ensino com este objetivo de formação para a empregabilidade e trabalho.

O uso das fotografias e imagens como parte do resgate a estas memórias foi essencial para o engajamento dos participantes na pesquisa. Utilizamos o conceito da memória aplicado ao estudo, validando sua importância neste resgate de informações, tendo em vista que a disposição dos questionários permitiu que ex alunos de tempos diferentes de estudos, participassem da exposição e pesquisa.

Como instrumento de mediação entre o que foi vivido enquanto aluno e conexão ao objetivo desta pesquisa, desenvolver a exposição em um ambiente virtual em momento de pós pandemia tornou-se mais efetivo para a obtenção da atenção do participante. Diante do uso cotidiano de plataformas virtuais, redes sociais e aplicativos para comunicação, tornou-se mais próximo ao seu acesso, seguir com a pesquisa fazendo uso destas ferramentas. Seguindo o

pressuposto de que é parte da rotina social brasileira, acessar a informação “à mão” com uso de aparelhos celulares, de maneira rápida com uso de imagens, vídeos e pequenos textos que seguimos nesta busca pelas memórias. Trazendo esta visão da praticidade que todos tem convivido após este momento de mudanças sociais pós pandemia quanto ao acesso ampliado às tecnologias.

Há que se registrar, que o *link* também era passível de acesso em computadores e notebooks. A exposição possibilitou que os visitantes pudessem adentrar nas memórias produzidas pelos ambientes e locais em que a educação profissional se faz presente. Revisitar este espaço da memória do egresso a partir do estímulo que lhe foi trazido por meio de fragmentos textuais e imagens acerca do tema permitiram extrair do mesmo a visão e o sentimento de alguém que se percebe enquanto parte do contexto ali representado.

A fim de garantir uma maior visitação, a exposição a divulgação aconteceu a partir da busca dos ex-alunos através das principais redes sociais incentivadas pela instituição aos alunos (*LinkedIn* e *Instagram*) além do uso aplicativo *Whatsapp*. Egressos e não egressos puderam acessar o conteúdo, tendo em vista o alcance destas redes.

Ao final da visita os participantes realizaram o preenchimento do formulário semiestruturado em formato *on-line* (Anexo A) que serviu como avaliação da mostra e como coleta de informações sobre as memórias que lhe trazidas sobre o seu período de formação, conflitando-as com suas expectativas e realizações bem como sobre os impactos trazidos por meio do processo formativo.

Características gerais da análise documental

Existiu a necessidade da busca por documentos que identificassem o SENAI como uma instituição que regulamenta em seu regimento a formação transcrita pela LDB como aquela que se norteia para uma entrega de mão de obra adequada para o mundo do trabalho. Como recurso para esta análise, buscamos nos decretos de leis previstos para o período, os argumentos nos quais pudessem consolidar esta importante validação.

Embora o documento apresente a quem se destinam os sistemas nacionais de aprendizagem, percebeu-se a limitação no documento quanto à escolha por parte do público sobre a autonomia em sua escolha profissional de formação baseada em um processo idealizado no conhecimento no qual o aluno deseja desenvolver sem intervenção do meio em seu processo decisório. Os documentos abordam apenas objetivos, requisitos para acesso e acordos praticados para que as ofertas sejam idealizadas, regulamentadas e entregues à sociedade. Fica notória a falta de uma premissa que trate quanto à análise do

perfil profissional do trabalhador para melhor orientá-lo neste momento tão importante de escolha no que tange a sua carreira, restringindo-o ainda que de maneira velada em seu processo decisório, contemplando a necessidade do empregador que tende a saciar-se em suas peculiaridades produtivas.

Cria-se um pensamento coletivo onde se consegue alcançar um crescimento social, caso se tenha um curso direcionado àquele ambiente de formação que o qualifique em acordo ao que a indústria demandante necessita para que a produção aconteça, mas não se tem o registro quanto ao pensamento no desenvolvimento de competências humanas de decisão além da técnica fabril que também são parte importantíssimas e relevantes na formação de um trabalhador.

Produto educacional – aspectos gerais

Seguindo o planejamento para o público participante da pesquisa que poderiam não dispor de tanto tempo para visitação e ainda, pouco contato com movimentos tecnológicos como estes, a plataforma de uso possibilitou a praticidade quanto ao acesso via computador e celular sendo que logo ao final da exposição, já se tinha a possibilidade de acessar o *link* para resposta ao questionário que em muito contribuiu para esta pesquisa.

A exposição inicia com uma provocação   memória do visitante, pois logo em que ele passa pela imagem e pelo pequeno texto que o apresenta   obra *Operários* (1933) de Tarsila do Amaral (1886-1973), lhe é questionado quanto ao paralelo desta obra com o que percebe em seu cotidiano que poderia correlacionar. A crítica social trazida a partir desta imagem, bem como a familiaridade ao desenho das chaminés que estão por det rs dos trabalhadores pintados nesta obra, elucidam o ambiente industrial comum aos egressos dos cursos técnicos profissionalizantes ofertados na região da pesquisa. Os ambientes são de caráter industrial e possuem a reconhecida frieza que também   destaque no olhar do trabalhador que é ilustrado pela artista.

Nas imagens que sucederam a exposição, o visitante teve contato com os caminhos percorridos pela educação profissional e a concepção dos serviç os de formação para o trabalho, mais precisamente relacionados ao sistema “S”.

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplar mos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e   por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter   sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear (MERLEAU-PONTY 2004:23 *apud* IBRAM, 2017, p. 18).

O diálogo nem sempre é trazido ao estudante em seu momento de acesso a instituição de ensino, tão pouco lhe é curioso saber o porquê de se estabelecer tal itinerário de formação profissional. De maneira específica, nesta pesquisa, o egresso pôde compreender mesmo que de maneira sucinta como a instituição de ensino no qual se formou teve sua consolidação, além de levá-lo a resgatar em sua memória os motivos pelos quais esta formação lhe foram atrativas enquanto opção para sua construção e progresso profissional. As imagens se tornaram por tanto, uma forma de auxiliar o impacto visual, a mediação e a abordagem desta pesquisa que somadas aos pequenos textos, contextualizam o trajeto histórico desta modalidade de ensino.

Produto Educacional – Análise dos resultados

O produto educacional permaneceu disponível para acesso *on-line* durante 30 (trinta) dias consecutivos e atingiu em números o objetivo em público respondente. Foram realizados 36 (trinta e seis) acessos com participação e respostas válidas à exposição e pesquisa, por visitantes diferentes entre homens e mulheres. Como dado inicial que faz importe registro, é de que a pesquisa contou em sua maioria com egressos identificados como ex-alunos concluintes dos cursos de formação técnica de nível médio da unidade SENAI de Paracatu, mas que foi enriquecida com a participação de egressos identificados com estudantes de outras instituições de ensino nesta mesma modalidade de oferta.

Em seguida buscou-se compreender se o egresso passou por algum programa que pudesse contribuir para seu acesso ao mundo do trabalho. Neste momento, entendeu-se que, conforme previsto na LDB houve a vinculação do ato educativo à formação para o trabalho. De acordo com o assinalado pelos visitantes, boa parte dos egressos acessaram o mercado de trabalho após a vinculação à conclusão acadêmica do ensino profissionalizante através de incentivos ao acesso ao mercado de trabalho trazidos pelas unidades de ensino profissionalizante. A pesquisa não ressalta em qual momento da formação este resultado foi alcançado, se durante ou após o término de sua qualificação, mas permite o registro de que o egresso compreende que houve tal mobilização para sua inserção nesta concepção de mundo.

Por se tratar de egressos de instituições de ensino de formação para a qualificação do trabalhador, os cursos ofertados dentro da modalidade de qualificação profissional básica (programas de Aprendizagem Industrial oferecidos pelo SENAI) e os cursos ofertados dentro da modalidade de nível técnico (oferecidos pelo SENAI e demais instituições de formação para este nível educacional) possuem programas internos para apoio e direcionamentos

aos alunos, onde a oportunidade de imersão em ambientes de prática profissional nas empresas podem acontecer a partir de programas de estágio, mesmo quando não são de caráter obrigatório como é o caso da regulamentação atual aplicada pelo SENAI em Minas Gerais.

A próxima etapa da enquete, trouxe ao ingresso uma reflexão que permite compreender se ele atribui sua atual condição profissional, ao curso de nível técnico profissionalizante no qual foi estudante. Para esta reflexão, foi permitida a escolha de mais de uma opção em respostas. Com grande relevância, tendo em vista que 63,9% dos participantes da pesquisa concordaram nesta opção quanto ao reconhecimento e a significância histórica das instituições de ensino de educação profissional para o acesso ao mundo de trabalho. Nesta mesma proporção, os participantes relacionam a área de atuação profissional atual com a área de formação técnica adquirida, o que sugere que esta mesma proporção de respondentes trabalham em atividades profissionais de mesmo seguimento ao de sua formação.

Em segundo lugar nas opções mais assinaladas está o fato de que escolas/ instituições de formação para o trabalho, de acordo com a legislação que rege a modalidade de ensino, trazem uma temporalidade de formação inferior ao curso de nível superior. Esta opção de escolha de formação profissional permite ao aluno uma carga horária de escolarização mais curta e direcionada dentro da área estudada. A aceitação para acesso ao emprego, nesta opção com 61,1% de escolhas evidencia que este pensamento, faz-se comum quando se trata de formação para empregabilidade. Outro dado importante que se relaciona a esta opção, está no índice de 30,6% de respondentes que afirmam quanto a oportunidade de se ter um salário enquanto estuda / estudava, o que reforça ainda que em menor escala, o cumprimento da instituição em seu papel de agrupar a formação técnica e o desenvolvimento para o mundo do trabalho gerando empregabilidade.

Kuenzer (1995) cita logo no início de seu livro *Pedagogia da Fábrica*, a fórmula marxista expressa em 1869 no Conselho Geral da AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores:

Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual (MARX e ENGELS, 1978 p. 224 apud KUENZER, 1995).

Com este trecho, os autores propõem um estudo além das aparências quanto à educação do trabalhador brasileiro e a divisão do trabalho. Adentrando

ao processo de automatização do processo produtivo que passa a exigir do trabalhador um conhecimento maior ao que o simples fato da repetição até então aprendida por meios informais de estudo, muito direcionados ao saber fazer prático, sem grandes exigências e até mesmo nenhum conhecimento teórico. Em tempo, a autora traz a necessidade de compreender como as relações de produção educam para o trabalho e se tal feito está diretamente relacionado ao saciar do proletariado.

A escolha profissional torna-se importante destaque nesta discussão ao correlacionar a empregabilidade com a identificação do egresso a função exercida em sua área de atuação. Historicamente, as indústrias refinam os processos de seleção de novos empregados, base no conhecimento que o mesmo possui enquanto diferencial para a execução daquele cargo. Quanto mais o trabalhador conhece da máquina ou processo produtivo, maior será a sua atuação diante da especificidade e isso passa a ser valorizado em sua remuneração.

Tratando com o público quanto a importância dos ambientes educacionais para o seu processo de ensino e aprendizado, buscamos compreender a influência destes locais para realização de atividades práticas se tornaram importantes para dar significado à compreensão do conteúdo sendo tratados como um diferencial para que o ensino e o aprendizado. Neste item não especificamos se o local seria considerado um ambiente formal ou informal de ensino, a preocupação aqui é entender se esta associação foi observada pelo aluno como preponderante em sua escolarização.

O número de respondentes que concordaram plenamente com a importância destes ambientes foi de 86,1%. Embora pareça um contraponto, o egresso entende que associar os conteúdos teóricos aos conteúdos práticos, são positivos para sua formação técnica. As opções de ambientes apresentados na questão foram as oficinas, laboratórios e até mesmo em ambientes de riscos controlados ofertados pelas empresas. Este resultado vai de encontro ao que trouxemos em nossos referenciais teóricos defendido por Ausubel (1982), quando trazemos para Aprendizagem Significativa de uma determinado assunto, o conhecimento prévio do tema questão.

O movimento da educação progressista destacou a necessidade de aproximarmos o ensino à prática cotidiana. Quando o processo de aprender é desencadeado por um problema do cotidiano, os participantes utilizam seus saberes prévios para identificarem a natureza dos problemas e para formularem perguntas que permitam buscar novos sentidos e significados para interpretar os fenômenos encontrados (AUSUBEL, 1980).

Assim, quando o estudante em formação ou após este período, adentra ao ambiente de trabalho e depara com ferramentas, diálogos técnicos e rotinas nas quais já lhe foram apresentadas em sua formação, sua desenvoltura para e prática da atividade lhe torna mais íntimo ao que lhe é proposto em sua ação laboral. O conhecimento prévio é uma oportunidade que o estudante tem de associar aquilo que já lhe é próximo ou conhecido, ao que naquele momento lhe é apresentado, transformando assim em um novo conhecimento capaz de enriquecer o seu saber fazer.

Destaca-se que a metodologia de ensino praticada pelas instituições de ensino como o SENAI e escolas técnicas, trazem enraizadas o saber fazer pela prática simulada em seus ambientes educacionais. Tradicionalmente são conhecidas e reconhecidas por esta infraestrutura que não é possível se obter por vezes em instituições de nível superior. Essa estrutura trazida para o desenvolvimento das capacidades técnicas do aluno, tornam-se observadas pelo público participante da exposição como um fator relevante e de grande significado para a compreensão dos conteúdos práticos.

A exposição teve como premissa em seu planejamento o uso de imagens e textos a fim de resgatar a partir das memórias dos visitantes suas percepções quanto ao seu período nas instituições de ensino profissionalizante. Este objetivo foi atingido durante o percurso de visitação, uma vez que 80,6% dos participantes conseguiram associar as imagens e textos às memórias de sua formação, identificando totalmente com os períodos de estudos e com a trajetória profissional. O trabalho com a temporalidade trazido pela exposição, estimulou ao visitante realizar seu percurso dentro desta linha do tempo, ainda que curta sobre o processo histórico da educação profissional e a criação das instituições de formação.

Ainda se tratando dos elementos que compuseram a exposição, a avaliação do uso destes recursos torna-se primordial para que este seja não apenas um produto educacional elaborado para cumprimento desta pesquisa, mas um instrumento que poderá ser reutilizado em novos momentos de estudo sobre esta temática. Validar se este projeto alcançou seu objetivo de integração entre as memórias e reflexões propostas foram importantes para que mesmo que de maneira virtual, os visitantes pudessem emergir na história contada. Com 72,2% de pontuação, os visitantes assinalaram que os textos e as imagens foram importantes para chamar-lhes a atenção para o que estava exposto.

A última reflexão trazida no questionário visava validar os conhecimentos que o visitante conseguiu retomar quanto a sua trajetória educacional e os impactos deste momento de vivência da exposição. Dessa forma, 69,4%

dos visitantes disseram que as memórias trazidas por eles deste percurso educacional o fizeram valorizar ainda mais as instituições de ensino profissional em que estudaram.

As memórias trazidas após a visitação permitiram acessar na prática os saberes difundidos nos participantes da exposição. Desta forma, os discursos produzidos em torno do objeto de estudo investigado ficaram mais próximos à realidade vivida pelo egresso, onde estes puderem escrever abertamente sobre essa questão. Abaixo destaca-se dois dos comentários mais relevantes elencados:

– “Durante meu curso Técnico em Eletroeletrônica na unidade SENAI em Paracatu, foi onde pude ter o interesse em qual seria minha carreira de trabalho, não por acaso após a finalização do mesmo, me ingressei como estudante de Engenharia Elétrica e hoje atuo diretamente na área onde fiz a escolha a partir do curso técnico. Até o momento onde iniciei o curso eu não tinha ainda uma visão de como seria meu futuro no mercado de trabalho, devido às ótimas aulas práticas e teóricas, me identifiquei e criei uma grande afinidade com a área “elétrica”, sou grato pela instituição em que me formei.”

– “A formação técnica profissionalizante foi fundamental na minha carreira. Ela abriu meus olhos e abriu portas para oportunidades que antes eram desconhecidas. A exposição me trouxe memórias de como foi importante esse aprendizado e como isso contribuiu para minha carreira. Hoje graças a Deus tenho uma carreira sólida na minha área e posso afirmar com toda certeza que a formação técnica foi o fator crucial para meu desenvolvimento pessoal e profissional.”

Os comentários acima permitem identificar que assim como previsto após a leitura da legislação que regulamenta o SENAI o estudante inicia suas atividades sem a construção de uma decisão de escolha para o curso, ele manifesta o desejo do conhecimento pela oportunidade ao mundo do trabalho. Ao realizar as atividades em ambiente escolar que lhe propicia a integração em teoria e prática simulada da área de formação, consegue perceber sentido e despertar em sua formação. Por meio dos relatos fica evidente que após a realização do curso o visitante alcança sua emancipação para o trabalho, sente-se valorizado a ponto de tornar esse momento inicial de formação, um marco em sua trajetória de maneira decisiva para sua crescente acadêmica.

O visitante também aborda o quanto o modelo de aprendizagem ofertado lhe foi significativo para o acesso ao ambiente industrial, onde ele demonstra conseguir visualizar os conhecimentos adquiridos no ambiente de ensino, na prática executada em ambiente profissional. Essa percepção do aluno quanto

ao reconhecimento do aprendizado escolar em sua execução prática é uma das maneiras mais apropriadas de se evidenciar aquilo que trazemos como aprendizagem significativa, pois ele é capaz de ainda que em novo ambiente reproduzir a partir de suas memórias de conhecimento, aplicar aquilo que foi aprendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As participações dos visitantes nos permitiram concluir que de maneira positiva, as instituições de ensino técnico e profissionalizante como o SENAI e Institutos Federais e de Tecnologia, são valorizados pelos egressos como fonte de empregabilidade e oportunidade de acesso emancipatório. Neste caso, observa-se a inserção efetiva dos estudantes no mercado do trabalho industrial, especializando-o para a ocupação dos postos de trabalho, gerando renda e dignidade a partir desta imersão enquanto trabalhador.

Em meio a pesquisa e aos relatos dos visitantes, entende-se que alguns deles compreenderam a partir de uma primeira formação na instituição de formação profissional, o caminho para seu crescimento quanto ao itinerário de formação, relatando ingresso em curso superior na mesma área que a de formação técnica. Estes relatos destacam que um papel importante é cumprido na formação do trabalhador, pois além da formação técnica, o mesmo é capaz de enxergar a crescente em sua vida social ao sair da formação técnica e almejar novos caminhos a partir da formação em curso superior.

As memórias dos visitantes apontam para a importância do ambiente de formação com características específicas no campo prático da função: o visitante manifesta e concorda em todo momento da pesquisa sobre o quanto este fator é determinante em sua formação. Assim entende-se que a associação dos ambientes de oficinas e laboratórios são importantes para o processo de aprendizagem de nível técnico, pois trazem para o aluno a ilustração prática do ambiente no qual irá atuar. O estudante reconhece que o momento do estudo é efetivo e nos direciona a compreensão de que esta influência precisa ser considerada em se tratando de formação para o trabalho, já que o jovem empregado se sente próximo à realidade que lhe é apresentada no mercado.

O produto educacional cumpriu seu papel enquanto agente para promoção deste estudo, foi possível compreender a partir das respostas dos visitantes os questionamentos trazidos no início do estudo, conhecendo os impactos da formação profissional na vida do visitante para o acesso ao mundo do trabalho.

Há muito o que se discutir e compreender sobre o quão importantes e relevantes cada Institutos Federais e Serviços Nacionais de Aprendizagem tem contribuído ao longo da história. Este estudo trouxe uma breve recorte sobre como a participação em programas de educação profissional influencia a empregabilidade de seus alunos, mas outras temáticas poderão ser melhor exploradas a partir desta como: avaliação da metodologia de ensino aplicada, ações de inclusão e diversidade na educação profissional, o aprofundamento quanto ao impacto socioeconômico e desenvolvimento dos locais que possuem estas instituições, competências significativas que impactam no futuro do trabalho e tantas outras temáticas.

Em geral, os Institutos Federais e SENAI desempenham um papel crucial na formação dos jovens, oferecendo uma educação de qualidade, promovendo a inclusão social, preparando para o mercado de trabalho, estimulando a pesquisa e inovação, e desenvolvendo habilidades sociais e cidadãs. Eles são importantes agentes de transformação social e econômica em muitas comunidades ao redor do Brasil, além de desempenharem papéis importantes na promoção do desenvolvimento econômico, tendo em vista a contínua necessidade de formação de mão de obra capacitada e especializada para atender as demandas e crescentes em informações tecnológicas do país.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph; HANESSIAN, Helen. *Educational psychology: a cognitive view*. 2. ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

BIF, O.; MALDANER, J. J.; RYTHOWEM, M.; PASQUALLI, R. Educação e trabalho no país da mais valia: a EPT no contexto do movimento do capital no Brasil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e397101019033, 2021.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalhador. 4ª Edição. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **Metodologia SENAI de Educação Profissional**. Departamento nacional. Brasília: SENAI / DN, 2019.

ANEXO A

Coleta de Dados Egressos

(Formulário on-line)

1. Você já estudou em uma Instituição que oferta cursos de formação técnica profissionalizante? Marcar apenas uma opção:

Sim, sou egresso do programa de Aprendizagem Industrial/Cursos Técnicos ofertado pelo SENAI.

Sim, sou egresso de Curso Técnico de outra Instituição de ensino.
 Não, nunca estudei em Instituição que oferta cursos profissionalizantes.

2. Você já participou de algum programa de inserção do aluno no mundo do trabalho? (O conceito de mundo do trabalho na educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais – LDB, 2020). Marcar apenas uma opção:

Sim, já participei de programa de incentivo e inserção do aluno no mundo do trabalho.

Nunca participei de nenhum programa de incentivo e inserção do aluno no mundo do trabalho.

3. Sobre a educação profissional e os cursos de nível técnico profissionalizante, indique nas opções abaixo qual das afirmativas mais se aproximam da sua relação com essa modalidade de ensino (Pode ser escolhida mais de uma opção). Marque todas as opções que se aplicam.

Me identifico em função da minha área de formação.

Posso familiares que me indicam essa modalidade de ensino, pois já trabalham em alguma área técnica.

Fazer cursos dessa modalidade de ensino possibilita emprego de maneira mais rápida.

Porque tenho interesse em trabalhar na empresa em que fui contratado como aprendiz/estagiário.

A oportunidade de fazer um curso e ter um salário enquanto estudo/estudava.

Reconheço que a história das Instituições formadoras em educação profissional possuem relevância no mundo do trabalho.

4. Na exposição você pode perceber que um dos grandes diferenciais da formação técnica e profissionalizante está em seus ambientes educacionais: uso de oficinas, uso de laboratórios, capacitações com uso de espaços compartilhados pelas empresas para aplicação da etapa prática da formação. Você percebe que o uso diversificado de ambientes de ensino, tornam-se diferenciais significativos para a formação do futuro profissional? Escolha apenas uma opção de resposta.

Concordo Totalmente

Concordo

Indeciso

Discordo

Discordo Totalmente

5. Ao participar da exposição realizando a análise das fotos e textos apresentados, você percebe como este conjunto de informações se relacionam com o período em que esteve estudante em uma instituição de formação técnica profissionalizante? Marcar apenas uma opção.

- Identifico totalmente a relação entre as imagens e textos apresentados na exposição, com meu período de estudos e com minha trajetória profissional.
- Identifico parcialmente entre imagens e textos apresentados na exposição a relação com meu período de estudos, mas não com a minha trajetória profissional.
- Não identifico a partir das imagens e textos apresentados na exposição qualquer relação com minha trajetória educacional e carreira profissional.

6. Sobre a exposição, qual dos elementos abaixo mais lhe chamaram a atenção? Marcar apenas uma opção.

- Os textos explicativos.
- As imagens e fotografias.
- Os textos e imagens.

7. Sobre os conhecimentos adquiridos em seu curso de formação profissional juntamente com a sua visita na exposição, assinale as opções que melhor lhe atendem: Escolha no máximo duas opções de resposta.

- As imagens dos espaços de ensino oportunizaram a busca por memórias pessoais que me fazem identificar que estes locais foram fundamentais para o aprimoramento das atividades e serviram como ambiente próximos ao que atuo hoje.
- A exposição permitiu reconhecer que os locais de ensino foram fundamentais para a minha inserção no mercado e mundo do trabalho.
- Observo uma relação entre a prática desenvolvida pelas instituições de ensino de educação profissional e a minha atual realidade no mundo do trabalho.
- As memórias da minha jornada enquanto estudante da educação profissional me permitem valorizar a importância das instituições no ensino profissional.
- Discordo Totalmente.

8. Deixe aqui o seu relato sobre como foi sua experiência enquanto estudante em cursos de formação técnica profissionalizante, quais as memórias lhe foram trazidas a partir desta exposição: (Espaço livre para escrita do participante.)

9. Gostaria de deixar a sua impressão e experiência sobre a exposição visitada? (Espaço livre para escrita do participante.)

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Suellen de Azevedo Ferreira¹

INTRODUÇÃO

Ao abordar o tema inclusão escolar devemos considerar que as matrículas efetuadas nas redes regulares de ensino não garantem a inclusão dos alunos. As redes de ensino muitas vezes não diferenciam o processo de integração e o de inclusão, promovendo assim a integração dos alunos. Deste modo a inclusão escolar vem de forma a quebrar paradigmas e remodelar o formato tradicional em que as escolas vem trabalhando ao longo dos anos.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foram efetuadas 1.771.430 matrículas na educação especial computadas no Censo Escolar 2023. Destas 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904) e 35,9% (636.202) são de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (Brasil, 2023).

Mediante os dados apontados destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) Lei nº 9.394/96 a qual destaca em seu Artigo 59 que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, s/p).

Decorrente da LDBEN Lei nº 9.394/96 foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que traz em seu Artigo 2º que:

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a

¹ Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNIASSSELVI). Diretora (SME/Gov. Celso Ramos-SC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6570165324676655>

demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (Brasil, 2001, p. 01).

Em 2006 foi promulgada a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006, p. 16).

O Brasil sendo signatário dos acordos internacionais e corroborando com a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), promulgou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a qual apresenta em seu texto o objetivo de promover “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2008, p. 8).

De acordo com os dados evidenciados, para que ocorra no sistema educacional medidas para atingir as metas e viabilizar de fato a aprendizagem das pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva se faz necessário diversas medidas, dentre elas estão as adaptações curriculares.

As Adaptações Curriculares são mudanças e/ou ajustes realizados para atender as necessidades dos educandos. Estas adaptações devem ser promovidas nas diferentes instancias curriculares, é através das adaptações curriculares que os professores deverão traçar metas e buscar objetivos para favorecer e dar condições para que ocorra de forma efetiva o processo de ensino aprendizagem dos educandos com deficiência.

Assim, as discussões aqui apresentadas pretendem trazer reflexões à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, que articulam as Adaptações Curriculares para alunos com Deficiência Intelectual (DI) e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Frente a este contexto emergiu a seguinte questão da pesquisa: O que as pesquisas revelam sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual (DI) e alunos com transtorno do espectro autista (TEA)? Para tanto este capítulo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil no período de 2008 a 2024.

Este estudo será dividido em três seções principais. Na primeira seção, apresentam-se a metodologia utilizada na busca pelas fontes e os dados referentes ao número de pesquisas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na segunda seção, serão abordados os resultados e discussões das Pesquisas encontradas e examinadas e na terceira as considerações finais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizada como fonte de coleta de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram realizadas buscas de teses e dissertações, utilizando os seguintes descritores: Adaptação curricular; deficiência intelectual; TEA. Vale destacar que foi realizado duas pesquisas com descritores diferentes. De abordagem qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008), é uma técnica utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado e implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, atento ao objeto de estudo.

RESULTADOS

Na primeira pesquisa realizada foram encontradas dezesseis pesquisas entre teses e dissertações com os descritores: Adaptação curricular e Deficiência intelectual, sendo que quatro foram elegíveis para estudos, pois contemplaram o tema da presente pesquisa. Doze foram excluídas pois se tratavam das seguintes temáticas: análise das políticas públicas educacionais; inclusão escolar; construção dos números; alfabetização.

Na segunda pesquisa realizada foram encontradas cinco pesquisas entre teses e dissertações com os descritores: Adaptação curricular e TEA, sendo que dois foram elegíveis para estudos, pois contemplaram o tema da presente pesquisa. Três foram excluídas pois se tratavam das seguintes temáticas: ensino na perspectiva dos professores; ensino interpessoal colaborativo; desenho universal para aprendizagem.

Para a definição do período de busca, defini, como parâmetro (2008-2024), tendo em vista o recorte de 16 anos após a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a realização desta pesquisa. As seis pesquisas selecionadas serão apresentadas no quadro 01.

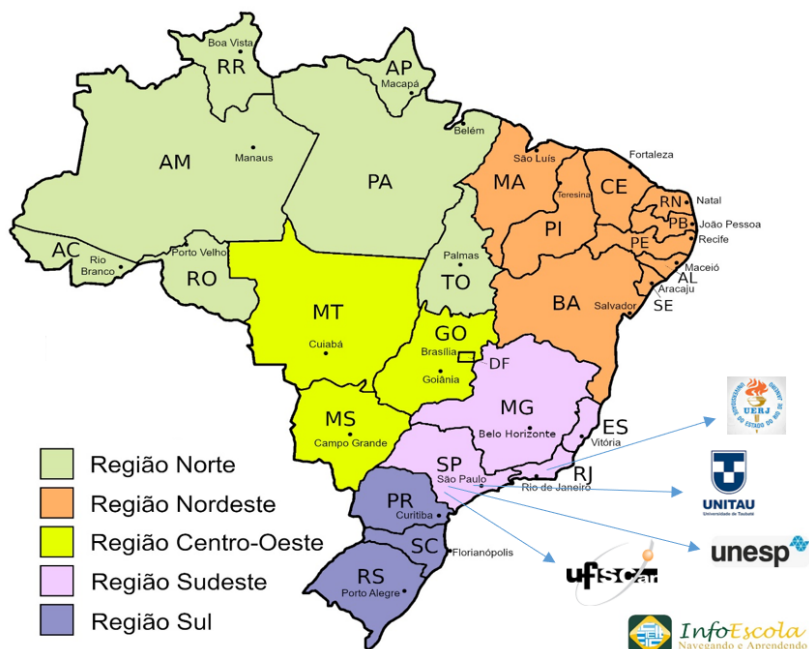
Quadro 1 – Distribuição no tempo das Dissertações e Teses sobre pesquisas com temática Adaptação curricular.

Ano	Dissertações	Teses	Total
2015	01	-	01
2017	01	-	01
2018	01	-	01
2019	01	01	02
2022	01	-	01
TOTAL	05	01	06

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>)

Das seis pesquisas, cinco foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado São Paulo (SP) e uma foi desenvolvida em instituição localizada no estado do Rio de Janeiro (RJ).

Imagem 1: Localização das Universidades com pesquisas sobre Adaptação Curricular para alunos com TEA e Deficiência intelectual.



Fonte: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2008/07/mapa-regioes-estados-brasileiros.jpg>

Ao observar o mapa com a localização das Universidades percebeu-se que as pesquisas com o tema adaptação curricular foram realizadas apenas nos estados de São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ), apesar da temática ser de extrema importância para a área da educação e da educação especial no Brasil, verificou-se a ausência de pesquisas nas regiões Sul, Norte, Nordeste e Centro oeste.

Desta forma, cabe ressaltar que as adaptações curriculares são de grande importância para o desenvolvimento dos alunos com deficiência e/ou sem deficiência tendo em vista que é através das adaptações curriculares que o professor conseguirá desenvolver um bom trabalho e promover o aprendizado integral dos estudantes.

Também vale destacar que tais pesquisas foram desenvolvidas nos seguintes programas de Pós-Graduação: Educação Especial; Educação Escolar; Ensino em Educação Básica; Mestrado Profissional em Educação. No quadro 2 apresentam-se os programas e suas linhas de pesquisa.

Quadro 2 – Produção Acadêmica nos Programas de Pós-Graduação/Linha de Pesquisa

Programa de Pós-Graduação: Área do Conhecimento	Linhas de Pesquisa	Nº de Trabalhos
Educação Especial	Educação Especial	02
Educação Escolar	Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas	02
Ensino em Educação Básica	Ensino Fundamental I	01
Mestrado Profissional em Educação	Inclusão e Diversidade Sociocultural.	01
Total		06

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa.

No quadro 2 observou-se que, as pesquisas, possuem maior campo no programa da Pós-Graduação em Educação Especial e em Educação Escolar. Após a constatação do número de pesquisas, no quadro 3 será apresentado as pesquisas situando-as em relação à instituição de origem, autor, ano e área do conhecimento.

Quadro 3 – Pesquisas que versão sobre adaptações curriculares por: instituição, autor, ano e área do conhecimento.

	Teses e Dissertações por Autor	Titulação/ Instituição	Área do Conhecimento/Ano
1	Adaptação Do Currículo Nas Aulas De Língua Portuguesa Para Alunos Com Deficiência Intelectual. GUADAGNINI, Larissa.	Dissertação UFSCAR	Educação Especial 2018
2	Adaptação Curricular Em Atividades De Leitura E Escrita Para Alunos Com Deficiência Intelectual Na Perspectiva Colaborativa. MUNIZ, Joice Daiane.	Dissertação UFSCAR	Educação Especial 2019
3	O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola. NETO, Artur Carmello.	Tese Unesp	Educação Escolar 2019
4	Deficiência Intelectual e Adaptação Curricular Sob o Olhar de Teses e Dissertações. VALERA, Juliessa Ricce.	Dissertação Unesp	Educação Escolar 2015
5	Recursos tecnológicos: estratégias e perspectivas pedagógicas para alunos com transtorno do espectro do autismo. NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do.	Dissertação UERJ	Ensino Fundamental I 2017
6	Adequação curricular para alunos no espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. CUBA, Marcos Vinício.	Dissertação Universidade de Taubaté	Inclusão e Diversidade Sociocultural 2022

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa.

As pesquisas analisadas nesse estudo trazem para discussões questões relacionadas a adaptação do currículo na Língua Portuguesa; Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita; o olhar do professor sobre adaptação curricular uma ação para formação continuada; adaptação curricular para Deficiência Intelectual; estratégias e perspectivas pedagógicas através de recursos tecnológicos; práticas docentes a partir de adequação curricular. Os objetivos, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e principais resultados alcançados pelas pesquisas desenvolvidas serão apresentados, na sequência.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Em consulta realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no ano de 2024, constatou-se seis pesquisas que versavam sobre adaptação curricular para alunos com Deficiência Intelectual e alunos com TEA. A importância das pesquisas se revela por meio da análise dos dados do Censo Escolar, o qual destaca que foram realizadas cerca de 1.771.430 matrículas na educação especial no ano de 2023. Destas 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904) e 35,9% (636.202) são de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (Brasil, 2023).

Frente a esse contexto, o que as pesquisas apontam sobre adaptação curricular para alunos com Deficiência Intelectual e TEA? Tendo como ponto de partida o questionamento acima, traz-se para a discussão as pesquisas desenvolvidas que discorrem sobre: adaptação curricular para alunos com DI e TEA.

Guadagnini (2018) teve como objetivo, identificar e descrever as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa dirigidas ao aluno com DI; elaborar e aplicar propostas de adaptação de atividades dos conteúdos de Língua Portuguesa para esses alunos e; avaliar na perspectiva do professor de Língua Portuguesa a aplicabilidade do registro de adaptação curricular proposto na resolução 61 de 2014 do Governo do Estado de São Paulo. Para atingir o objetivo, a autora percorreu quatro etapas, sendo elas: observações das aulas de língua portuguesa, entrevista inicial, elaboração e aplicação de atividades adaptadas e entrevista final com a professora de Língua Portuguesa. A autora utilizou como instrumento para coleta de dados: roteiro de observação das aulas e; roteiro de entrevista. Os dados foram classificados em categorias, contando com a apreciação de juízes para dar fidedignidade à análise efetuada. Os dados foram tratados de modo qualitativo mediante categorias temáticas. Os resultados revelaram que a prática pedagógica da professora era baseada em aulas expositivas, o que inibia a participação das alunas com deficiência intelectual, que ficavam andando pela sala de aula. Fatores como esses apontam para a necessidade de formação tanto para elaborar como para utilizar as atividades adaptadas em sala de aula.

Muniz (2019) teve como objetivo, avaliar adaptações nos conteúdos em leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa. Para atingir o objetivo, a autora fez uma pesquisa colaborativa com enfoque qualitativo. A coleta de dados ocorreu nas dependências de uma escola da rede pública estadual de uma cidade de médio porte do interior do

estado de São Paulo – SP. Deste modo, a autora realizou análise qualitativa por meio da elaboração de categorias, com os dados obtidos nas observações, bem como entrevistas e análises quantitativas e qualitativas com os dados obtidos por meio do Teste de Desempenho Escolar – TDE. Os resultados demonstraram que a professora estimulava a participação dos alunos nas aulas e que ela tinha consciência de que o aluno com deficiência intelectual necessitava de atenção individualizada, assim como de adaptações diferenciadas nos conteúdos trabalhados e na forma de ensinar. Constatou-se ainda que a professora não efetuava tais adaptações para o aluno com deficiência intelectual, por haver uma demanda paralela dos demais alunos da classe.

Neto (2019) teve como objetivo realizar uma ação de formação continuada em adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual. Desta forma, o autor utilizou em seu estudo a trajetória histórica da pessoa com deficiência no mundo ocidental e no Brasil. Os resultados do estudo demonstraram a viabilidade de sua criação, com a participação do professor especializado no apoio pedagógico ao professor do ensino regular. Por fim, a pesquisa constatou que a Educação Especial e as discussões relacionadas a inclusão enfrentam dificuldades na escola, porém possíveis de serem discutidas, desde que internamente a equipe escolar esteja disposta para a educação inclusiva.

Valera (2015) teve como objetivo identificar e analisar Teses e Dissertações que constam no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito da Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual no Contexto da Educação Inclusiva, referentes ao período de 1998 a 2013. A autora abordou na pesquisa as produções qualitativas e os instrumentos para a coleta de dados foram: análise documental, observação e entrevista. “Os resultados mostraram que a maioria dos professores não realizava as adaptações curriculares por desconhecer a sua importância e por considerá-las um desafio”.

Nascimento (2017) teve como objetivo analisar o uso de recursos tecnológicos, através do PowerPoint e do acesso à internet, no processo de ensino e aprendizagem de duas crianças com diagnóstico de TEA matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, a autora utilizou como metodologia de estudo os pressupostos qualitativos com base na pesquisa participante, empregando critérios da pesquisa-ação crítico colaborativa. Foram utilizados como instrumentos: entrevistas semiestruturadas, gravações de voz, diário de campo e fotografias. A autora aponta como resultados que o uso de recursos tecnológicos tornou o conteúdo mais atraente, promoveu a autonomia do aluno e o desenvolvimento de habilidades sociais mediados pelos aparelhos culturais existentes em seu contexto, nesse caso, o computador.

Cuba (2022) teve como objetivo investigar os desafios e as possibilidades de adaptações curriculares apontados pelos professores de alunos com TEA matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal, em 2018 e 2019, em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. A abordagem utilizada foi qualitativa, tendo como participantes sete professores que tivessem em suas salas de aula alunos com TEA em 2018 e 2019. Os instrumentos para produção de informações foram questionário do perfil sociodemográfico, realizado de forma *on-line*, análise documental e entrevistas semiestruturadas, por meio do *Google Meet*. Por fim os resultados apontaram que a formação docente contribui de forma efetiva no processo de adaptação curricular para os alunos com TEA e revelaram como possibilidades o estabelecimento de rotinas, o uso da tecnologia, música e a aproximação ao aluno. Além disso, mostraram que o maior desafio está na falta de formação e no apoio na hora de adaptar o currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas abordadas neste estudo trouxeram discussões acerca das adaptações curriculares para aluno com Deficiência Intelectual e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A tese e as dissertações encontradas sobre a interface do tema citado acima, permitiram compreender a importância das adaptações curriculares para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e TEA, tendo em vista que está previsto em lei a inclusão e o ensino de qualidade para todos os estudantes.

Entre os instrumentos metodológicos encontrei observações; entrevistas; entrevistas semiestruturadas; elaboração e aplicação de atividades adaptadas; análises quantitativas, análises qualitativas; análise documental; pesquisas; diário de campo; gravação de voz e fotografias.

Desta forma, torna-se importante destacar que apesar de ser um tema de suma importância não há muitas pesquisas relacionadas a ele, encontrando-se pesquisas somente na região Sudeste do Brasil. Havendo a necessidade de novas pesquisas sobre as adaptações curriculares nas demais regiões do Brasil, pois a inclusão escolar de alunos com TEA e deficiência intelectual abarcam as escolas nacionalmente.

Ao pensar em inclusão escolar logo penso em adaptações curriculares pois é através delas que se dá a aprendizagem e o pleno desenvolvimentos dos alunos. Acredito que esta temática necessita ser mais explorada, pois o objetivo é termos a cada dia uma educação inclusiva quebrando os paradigmas da educação tradicional de integração.

Sendo assim, o sistema brasileiro ainda vem promovendo a in/exclusão, ou seja, é uma inclusão dentro da exclusão onde o aluno está matriculado na escola mas ele não participa dos contextos de aprendizagem e dos conteúdos da escola porque não há acessibilidade e as adaptações curriculares envolvem acessibilidade conforme consta na Lei Nº 13.146/ 2015 em seu Art. 28. Parágrafo II – “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.” (Brasil, 2015).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculadas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao> Acesso em: 16 maio 2024.

CUBA, Marcos Vinício. **Adequação curricular para alunos no espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado Inclusão e Diversidade Sociocultural) Universidade de Taubaté. São Paulo.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo. Atlas, 2008.

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptação Do Currículo Nas Aulas De Língua Portuguesa Para Alunos Com Deficiência Intelectual**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), campus São Carlos. São Paulo.

MUNIZ, Joice Daiane. **Adaptação Curricular Em Atividades De Leitura E Escrita Para Alunos Com Deficiência Intelectual Na Perspectiva Colaborativa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), campus São Carlos. São Paulo.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do. **Recursos tecnológicos: estratégias e perspectivas pedagógicas para alunos com transtorno do espectro do autismo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino Fundamental I) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro.

NETO, Artur Carmello. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Araraquara. São Paulo.

ONU. **Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 maio 2024.

VALERA, Juliessa Ricce. **Deficiência Intelectual e Adaptação Curricular Sob o Olhar de Teses e Dissertações**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Araraquara. São Paulo.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA TEMÁTICA MORCEGOS: O USO DAS REDES SOCIAIS

Midiã Cristine Silva Guará¹

Ariane de Sousa Brasil²

Alexsandro Dias Pinheiro³

Erick Patrício Saboia⁴

Sadora Santos Lima⁵

Leticia Lima Correa⁶

Thiago Bernardi Vieira⁷

INTRODUÇÃO

O surgimento da internet ampliou o acesso à informação e a uma série de novos serviços, como: correio eletrônico; World Wide Web (WWW); acesso remoto e outros. Inicialmente através de computadores, e mais recentemente por aparelhos portáteis como, smartphones, tablets e similares. Essa difusão é realizada através das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que têm acarretado uma revolução em várias profissões e atividades, auxiliando tanto na comunicação como no compartilhamento de informações de forma facilitada e ágil (Ponte, 2000). A TIC tem sido uma aliada no processo de divulgação científica, pois tem atuado como facilitador de divulgação, trazendo o público que está distante do meio acadêmico a ter acesso a trabalhos científicos e pesquisas em andamento (Almeida & Prado, 2009).

A divulgação científica facilita o acesso ao conhecimento e promove interação entre pessoas (Watanabe & Kawamura, 2017). Utilizando diferentes métodos, a ciência está se tornando mais acessível ao público em geral (Masarani, 2009; Marandino et al., 2014). Plataformas digitais, como redes sociais, têm melhorado a produção e disseminação de conteúdo científico, ampliando seu alcance e visibilidade (Allegretti et al., 2012). Assim, as redes sociais têm sido úteis na divulgação acadêmica, favorecendo o acesso à pesquisa (Lima & Freire, 2014).

¹ Ciências Biológicas (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5697416528355105>

² Ciências Biológicas (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8836-9884>

³ Ciências Biológicas (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9466047945372293>

⁴ Ciências Biológicas (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0141143946543272>

⁵ Ciências Biológicas (UFPA). CV: <https://lattes.cnpq.br/7728991116489583>

⁶ Doutorado em Ecologia (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0037593300651422>

⁷ Doutorado em Ecologia e Evolução (UFG). Professor (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5106382132269394>

As redes sociais são amplamente utilizadas em diversos setores, incluindo o educacional e científico (Machado & Tijiboy, 2005). Elas oferecem um espaço de interação que faz parte do nosso cotidiano, permitindo compartilhamento de informações e conhecimentos (Tomaél et al., 2005). Uma característica chave da divulgação científica nesses espaços é a interação entre divulgadores e usuários, bem como a oportunidade de publicação autônoma, permitindo desenvolvimento criativo e didático do material (Palacios & Porto, 2014). Aguiar e Silva (2010) destacam a eficiência e agilidade desses meios na divulgação científica, especialmente por estarem integrados ao cotidiano da comunidade acadêmica, fortalecendo o trabalho dos pesquisadores ao evidenciar a importância dos estudos científicos.

No Facebook e Instagram, é comum ver divulgações científicas, comunicando informações tecnológicas e científicas para especialistas e o público em geral (Amaral, 2016). Dado o amplo acesso global à internet, usar essas plataformas para divulgação científica é uma estratégia viável (Torres, 2016). Além disso, é importante criar recursos didáticos interativos, como jogos educativos, para aprofundar temas específicos, como a conservação da biodiversidade, com um foco em morcegos (Pedroso, 2009).

Para Bueno et al. (2017) as estratégias de atividades dinâmicas, com o uso de jogos didáticos devem ser incentivadas, tendo em vista que, se trata de um recurso eficiente que auxilia no processo de aquisição do conteúdo científico. Segundo Miranda (2001), mediante o jogo didático, inúmeros objetivos podem ser atingidos, relacionados aos processos de socialização. Conforme Campos et al. (2003) o jogo caracteriza-se como um importante e viável alternativa para auxiliar em tais processos, pois, oferece desafios que exigem níveis de destreza e habilidades para solucioná-los.

Morcegos (Mammalia: Chiroptera) são notáveis por sua capacidade de voo, representando o segundo maior grupo de mamíferos em espécies e possuindo a maior variedade alimentar (Moratelli, 2007). Infelizmente, os benefícios ecológicos desses animais são frequentemente negligenciados nos livros didáticos, perpetuando ideias equivocadas (Da Silva Santos & Landim, 2015; Barreiro & Ortêncio Filho, 2016). Esses equívocos são muitas vezes reforçados por mitos e representações cinematográficas, levando parte da sociedade a desconhecer os morcegos (Drummond, 2008). Em consequência de mitos, crenças e superstições, os morcegos se tornam alvos de matanças, esse fator provoca múltiplos impactos no ambiente ao qual estavam inseridos (Silva, 1994). Segundo Capparros e Júnior (2015), A falta de informações verdadeiras sobre morcegos pode causar prejuízos ambientais, levando à sua

exterminação por práticas inadequadas. O Núcleo de estudos em ecologia e conservação de quirópteros (Chiroxingu) busca disseminar o conhecimento científico sobre esses mamíferos nas redes sociais. (Facebook e Instagram), por meio de estratégias didáticas.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem quali-quantitativa, ou seja, além de abordar a quantidade de publicações, também as analisa, integrando as duas formas (Gil, 2008). As ferramentas utilizadas para realização da pesquisa são os aplicativos Facebook e Instagram.

Os instrumentos utilizados para coletas de dados foram a criação de contas nas redes sociais: No Facebook com perfil @ChiroXingu e no Instagram de @chiro_xingu. O Chiroxingu nessas plataformas dispõe de conteúdos pedagógicos, educativos e científicos referentes a morcegos. A criação das redes sociais do Chiroxingu, visa fortalecer a divulgação de informações sobre a ordem Chiroptera. Inicialmente foi efetuado uma listagem dos conteúdos publicados no Facebook e Instagram do perfil, cujos temas abordados envolveram: Conhecimentos gerais sobre morcegos; Mitos e verdades sobre o vírus da raiva; Famílias de Morcegos, Guildas tróficas e outros. De acordo com publicações selecionadas, foram elaborados os conteúdos para a criação de jogos didáticos online, por meio da plataforma gratuita Wordwall (<https://wordwall.net/pt>).

Foram definidos diversos jogos, como Perseguição de labirinto, Quiz científico de perguntas e respostas, Jogo da memória, caça palavras, entre outros. Os links dos jogos estão na bio do perfil @Chiro_xingu no Instagram, juntamente com um formulário no Google Forms para avaliação dos jogos e sugestões, além de informações sobre o grau de escolaridade. As publicações são feitas semanalmente no feed, nos stories para maior alcance e interação com os seguidores por meio de enquetes e caixas de perguntas. Os resultados dessas interações são destacados no perfil para acesso dos usuários.

Para quantificar os dados, foram analisadas as informações disponíveis nos perfis @chiro_xingu (Instagram) e @ChiroXingu (Facebook), incluindo data de criação, número de seguidores, gênero, faixa etária, localização dos seguidores e interações. Os dados foram coletados de 29 de julho de 2020 a 13 de novembro de 2021. Além disso, foram avaliadas as respostas aos formulários para entender o público, incluindo escolaridade, avaliação dos jogos e sugestões.

A análise procedeu-se de forma descritiva. As redes sociais possuem algumas vantagens com relação a avaliação de interação. Estas dispõem de ferramentas que mensuram o alcance de uma postagem, isto é, identifica quantas pessoas acessaram a página e visualizaram o conteúdo postado. Além disso, é possível verificar a quantidade de likes (curtidas), compartilhamentos e comentários realizados na publicação. Todas as informações ficam dentro da própria plataforma. No Instagram, a ferramenta que faz a análise de dados é o Instagram Insights e no Facebook, o Facebook Insights. Assim, foi possível acompanhar os resultados de alcance das publicações e a quantidade de pessoas que viram qualquer uma das publicações.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados foram elaborados de acordo com os dados oriundos das postagens e conseqüentemente a partir do alcance das publicações, impressões, interações realizadas no Facebook e Instagram. As duas redes sociais foram selecionadas por razão do entretenimento que ambas oferecem, visto que permitem aos usuários acessarem várias informações de forma rápida e simultânea, bem como compartilhá-las (Piza, 2012).

As redes sociais foram criadas no dia 29 de julho de 2020 e os conteúdos dos posts nos perfis do Facebook e Instagram realizados a partir da primeira postagem, no dia 30 de julho de 2020 cujo tema foi: “Vamos conhecer os morcegos da nossa região e seus hábitos alimentares?”. A partir disso, foram registradas 63 publicações, sendo 31 no Facebook e 32 no Instagram, além disso, as páginas dispõem de 182 seguidores no Facebook e 481 no Instagram. Todos os dados foram observados da publicação mais antiga para a mais recente.

A maioria do público das redes sociais é composta por mulheres, representando 53,6% no Facebook e 64,9% no Instagram. A faixa etária predominante no Facebook é de 25 a 34 anos para mulheres e de 18 a 24 anos para homens, enquanto no Instagram é de 25 a 34 anos para ambos os gêneros. Isso reflete o uso ativo das plataformas pelos jovens, evidenciando a onipresença da internet e das redes sociais na sociedade contemporânea (Miranda, 2015). Embora o número de seguidores no Facebook seja menor em comparação ao Instagram, as características demográficas são semelhantes entre as duas plataformas. A visualização do alcance das publicações tem impulsionado estratégias para alcançar mais contas, pelos temas mais populares e didática atrativa para garantir resultados efetivos.

No que se refere ao país de origem dos seguidores, em sua maioria, são do Brasil, no Facebook corresponde a 98,4% (n= 179) e Instagram 73,7%

(n= 355). No entanto há também seguidores de outros países como: Estados Unidos com 0,6% (n=2), Áustria 0,5% (n=1), Equador 0,5% (n= 1), México 0,5% (n= 1), Nova Zelândia 0,4% (n= 1) e Portugal 0,4% (n= 1), estes dois últimos seguem apenas o Instagram.

Os seguidores de ambas as redes sociais que correspondem ao Brasil estão distribuídos em oito estados, abrangendo 13 cidades: Amazonas (Manaus), Bahia (Santo Amaro), Maranhão (Caxias), Mato Grosso (Sinop), Minas Gerais (Belo Horizonte), Pará (Belém, Brasil Novo, Marabá, Medicilândia e Rurópolis), Rio de Janeiro e São Paulo. Dentre esses, no Facebook, a maioria dos seguidores residem em Altamira-PA 65,9% (n= 120), seguido por Brasil Novo-PA, Medicilândia-PA com 2,2% (n= 4) e na sequência Belém-PA, Caxias-MA e Sinop-MT com 1,6% (n= 3) e por fim, Manaus-AM, Marabá-PA, Rurópolis-PA e Santo Amaro-BA, ambas apresentam 1,1% (n= 2) dos seguidores.

Quanto ao Instagram inclui usuários de cinco cidades, sendo Altamira-PA a cidade com mais seguidores com 22,7% (n= 111) seguida por Belém-PA 4,2% (n= 20), São Paulo-SP 2,7% (n= 13), Belo Horizonte-MG 2,5% (n=12) e Rio de Janeiro-RJ com 1,9% (n= 10).

No Facebook, as postagens alcançaram um total considerável de 3.482 contas. É importante notar que, além de atingir os seguidores da página, algumas postagens também alcançaram pessoas que não as seguem, devido a compartilhamentos de outros usuários. Além disso, foram marcadas algumas páginas de divulgação científica nas postagens, o que contribuiu para o compartilhamento dos conteúdos. As postagens com maior alcance, “Integrantes do grupo de pesquisa do ChiroXingu” (1000), que apresentava os membros do grupo de pesquisa do ChiroXingu, seguido por “Todo morcego insetívoro se alimenta de qualquer inseto?” (439) e “Morcegos, qual a sua importância?” (404).

O Instagram alcança mais contas e tem mais interações do que o Facebook. No Instagram, o grau de interação é significativamente maior, favorecendo perfis de divulgação. Apesar das diferenças entre as redes sociais, Recuero (2007) observa uma conexão entre os usuários.

Em relação as interações, as curtidas remetem a demonstração de aprovação do conteúdo publicado. No Facebook, as publicações com mais curtidas foram “Integrantes do grupo de pesquisa do ChiroXingu” alcançando (35); “Morcegos, qual a sua importância?” (34), seguido por “Morcego e seu sexto sentido” (28), as demais variaram entre (17-25) curtidas. Barreto e Ramalho (2019) indica que bons recursos visuais, como mecanismos atrativos tendem a receber mais interações.

Em relação as publicações que obtiveram maiores compartilhamentos citamos, “Todo morcego insetívoro se alimenta de qualquer inseto?” (9), “O que fazemos com os morcegos após as coletas?” (8) e “Morcegos, qual a sua importância?” (8). O compartilhamento de cada publicação é um indicador muito importante, uma vez que, permite expandir as postagens para pessoas que porventura não estejam seguindo o perfil. Desse modo, caso essas pessoas se interessem pelo conteúdo, podem se tornar novos seguidores, contribuindo assim para a disseminação do conhecimento. Recuero (2009) afirma que as redes sociais permitem aos indivíduos mais do que apenas comunicar-se, ela amplifica a capacidade de conexão, permitindo que redes sejam criadas e expressas nesses espaços, para moldar a estrutura social, por meio da interação e da constituição de laços sociais.

Quanto ao alcance das publicações no perfil do Instagram, totalizam 1.833 contas alcançadas. As publicações com maior alcance individualmente foram “Morcegos e a covid-19: Vilões ou vítimas?” (335), “Famílias de morcegos com ocorrência no Brasil” (308) e “Morcego-Nariz-de-porco” (301). O alcance representa o número de usuários que viram a publicação, independentemente do número de visualizações. Belz (2017) destaca o potencial de conteúdos não textuais como estratégia de comunicação e visibilidade. Quanto às impressões, “Morcegos e a covid 19: Vilões ou vítimas?” somou 443, seguido por “Famílias de morcegos com ocorrência no Brasil” (418) e “Morcego-Nariz-de-porco” com 406. As impressões referem-se ao número de vezes que uma postagem é vista, repetidamente ou não, superando o alcance.

As interações nas postagens, como curtidas, comentários, compartilhamentos e salvamentos, refletem o engajamento dos seguidores. Uma publicação em destaque é sobre “Famílias de morcegos com ocorrência no Brasil”, com 127 interações. Este conteúdo aborda a diversidade de espécies de morcegos distribuídos em 9 famílias, a importância ecológica, econômica e os riscos à saúde associados a eles (Scavroni, et al., 2008). O Instagram oferece uma variedade de opções para os usuários compartilharem conteúdos, incluindo fotos, vídeos e links, além de possibilitar interações por meio de comentários e curtidas (Aguiar, 2014).

Quanto aos comentários, destacam-se “Morcegos e o vírus da raiva” (14 comentários), “Registros ChiroXingu” (12 comentários) e “Encontrei um morcego, e agora o que eu faço?” (9 comentários), demonstrando interesse e curiosidade pelo tema. Nas postagens mais compartilhadas, “Morcegos e a covid-19: Vilões ou vítimas?” lidera com 32 compartilhamentos, seguido por “O papel dos morcegos na polinização de plantas” (23 compartilhamentos) e “Morcegos, qual a sua importância?” (19 compartilhamentos). Bolsoni (2020)

ressalta a importância de analisar as interações dos usuários com as postagens do Instagram para avaliar o engajamento. Segundo o estudo de Ribeiro e Silva (2019), o Instagram é uma ferramenta importante para divulgação científica, especialmente por meio de imagens e vídeos.

Os seguidores foram solicitados a avaliar a qualidade dos jogos, com opções de “Excelente”, “Muito Bom”, “Regular” e “Não Gostei”. Dentre eles, 30 pessoas (62,5%) classificaram os jogos como “Excelente” e 18 pessoas (37,5%) como “Muito Bom”. Alguns usuários que expressaram desagrado ofereceram sugestões de melhorias, como aumentar a complexidade do jogo do labirinto e adicionar mais opções de jogos. Estudos de Santos e Souza (2019), afirmam que novas ferramentas tecnológicas ou didáticas podem enriquecer os métodos de ensino, especialmente para compreender termos técnicos.

Os cinco jogos disponibilizados nas redes sociais foram: i) Perseguição no labirinto: <https://wordwall.net/play/9024/964/948>; ii) Questionário (Vamos nomear os conceitos pelos devidos nomes?): <https://wordwall.net/play/9024/545/791>; iii) Quis (“mitos e verdades” sobre o vírus da raiva): <https://wordwall.net/play/9026/580/204>; iv) Jogo da Memória: <https://wordwall.net/play/15249/748/201> e v) Caça – Palavras: <https://wordwall.net/play/15246/800/697>. Os jogos são fundamentais para trabalhar o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (Faeti, 2015), além de contribuir para estratégias de raciocínio, aquisição e aplicação do conhecimento além de trabalhar a parte cognitiva dos jovens (Miranda, 2001; Brenelli, 2008).

CONSIDERAÇÕES

As publicações do ChiroXingu nas redes sociais contribuem para a divulgação da ciência de forma relevante, alcançando um público diversificado em diversos estados e países. O uso das redes sociais para divulgação científica se tornou uma tendência importante que merece atenção por seu potencial de promover a socialização da informação científica e impulsionar o avanço na área. A divulgação científica é uma ferramenta eficaz na disseminação de informações para alcançar públicos específicos ou não.

A internet facilita o acesso rápido à informação científica através das redes sociais, estimulando a inspiração e gerando interesse e confiança na ciência. Além disso, esta pesquisa ressaltou a importância do uso das redes sociais, recursos imagéticos e jogos educativos como estratégias para disseminar a ciência e despertar interesse em temas pouco difundidos, mostrando que os jogos podem ser um desenvolvimento da sociedade e excelente ferramenta educacional para auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. A. D.; SILVA, J. F. M. DA. As bibliotecas universitárias nas redes sociais: Facebook, Orkut, MySpace e Ning. XVI Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias; II Seminário Internacional de Bibliotecas Digitais. Anais. 2010.

AGUIAR, Giseli Adornato; DA SILVA, José Fernando Modesto. Uso das ferramentas de redes sociais em bibliotecas universitárias. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, v. 7, n. 1, 2014.

ALLEGRETTI, S. M. M. et al. Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. *Revista Cet*, v. 01, n. 02, p. 53–60, 2012.

AMARAL, Rogério do. *Exposição Privada nas Redes Sociais: uma análise sobre o Facebook na sociedade contemporânea*. 2016a. 217f. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo.

ALMEIDA, M.E.B; PRADO, M.E.B.B. *Integração tecnológica, linguagem e representação*. 2009. Disponível em: <<http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/02/integracaotecnologica-linguagem-e.html>>. Acesso em: nov. 2021.

BARREIRO, Maiara Jaloretto; ORTÊNCIO, Henrique. Análise de livros didáticos sobre o tema” morcegos”. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 22, p. 671-688, 2016.

BARRETO, Ana Margarida; RAMALHO, Diogo. O impacto do envolvimento no engajamento com as postagens da marca. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 2019.

BELZ, Carlos Eduardo. A fotografia como ferramenta de ensino e de divulgação científica. *Revista de Fotografia Ambiental*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, out. 2017.

BOLSONI, Wesley Michel da Silva. Análise exploratória de desempenho de comunicação no Facebook: estudo de caso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO, Campus Colorado do Oeste-RO. 2020. Tese de Doutorado.

BRENELLI, R. S. *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BUENO, N. M. M. et al. Jogo didático para ensino de Ciências: batalha das grandes epidemias mundiais. In: CRISOSTIMO, Ana Lucia; KIEL, Cristiane Aparecida. *O lúdico e o ensino de Ciências: saberes do cotidiano*. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2017.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi et al. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. *Caderno dos núcleos de Ensino*, v. 47, p. 47-60, 2003.

CAPPARROS, Eloiza Muniz; JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães. A representação social sobre morcegos apresentada pela mídia Brasileira. *Revista Contexto & Educação*, v. 30, n. 97, p. 94-116, 2015.

DA SILVA SANTOS, Tatiane; LANDIM, Myrna Friederichs. RECURSOS AUDIOVISUAIS E COLEÇÕES ZOOLOGICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 8, n. 1, 2015.

- DRUMMOND, S.M. Morcegos: folclore e mitos. In: PACHECO, S.M; MARQUES, R.V.; ESBÉRARD, C.E.L. (Org.) Morcegos no Brasil: biologia, sistemática, ecologia e conservação. Porto Alegre: Armazém Digital, 2008, p. 461-469.
- FAETI, P. V.; CALSA, G. C. Jogo, competição e cooperação: articulando saberes. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- LIMA, A. P. L.; FREIRE, I. M. As mídias sociais de olho na CI na perspectiva da disseminação da informação. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 19, n. 39, p. 113, 22 abr. 2014.
- MACHADO, J. R.; TIJIBOY, A. V. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. RENOUE, v. 3, n. 1, 16 jun. 2005.
- MARANDINO, Martha; RODRIGUES, Juliana; SOUZA, MPC. Coleções como estratégia didática para a formação de professores na pedagogia e na licenciatura de ciências biológicas. Apresentação de trabalho no V Enebio/II Erebio, SP, p. 1-12, 2014.
- MASSARANI, Luísa. Curso On line de Jornalismo Científico—. World Federation of Science Journalists-Rio de Janeiro, 2009.
- MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. Ciência Hoje, Brasília, v.28, n.14, p. 21-34, 2001.
- MIRANDA, G. V. Jovens e tecnologia: a consolidação de uma nova geração para a mudança dos meios tradicionais. Comunicação & Mercado, Vol. 4, n. 10, p. 43-55, 2015.
- MORATELLI, R. et al. Métodos e aplicações da citogenética na taxonomia de morcegos brasileiros. Morcegos do Brasil (NR Reis, AL Peracchi, WA Pedro, and IP Lima, eds.). Editora UEL, Londrina, Brazil, p. 197-218, 2007.
- PALACIOS, Marcos Silva; PORTO, Cristiane de Magalhães. O lugar e o peso da autopublicação na internet e a cultura científica no Brasil. 2014.
- PEDROSO, Carla Vargas. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: Congresso Nacional de Educação. 2009. p. 3182-3190.
- PIZA, M. V. O fenômeno Instagram: considerações sobre a nova perspectiva tecnológica. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.
- PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? Revista Iberoamericana de educación, p. 63-90, 2000.
- RECUERO, Raquel. Considerações sobre a difusão de informações em redes sociais na internet. Intercom Sul, 2007.
- RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RIBEIRO, Sara Diény Chaves; SILVA, Merielem Frasson da. Uso da rede social Instagram como ferramenta de marketing da informação em Biblioteca Pública Especializada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 28., Vitória. Anais [...]. Vitória: FEBAB, 2019. p. 1-5.

SANTOS, J. R. S. dos; SOUZA, B. T. C. de. A Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Biologia: uma Revisão Bibliográfica. ID on line Revista de Psicologia, v. 13, n. 45, p. 40-59, 2019.

SCAVRONI, J; Palcari, L.M. e Uieda, W. Morcegos: Realidade e fantasia na concepção de crianças de área urbana de Botucatu, SP. Revista Simbio-logias, n° 2, v1, pp.1-18. 2008.

SILVA, Flávio. Mamíferos silvestres, Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul, 1994.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. Das redes sociais à inovação. Ciência da informação, v. 34, p. 93-104, 2005.

TORRES, Cleyton Carlos. O uso das redes sociais na divulgação científica. Observatório da imprensa, n. 891, 2016.

WATANABE, Graciella; KAWAMURA, Maria Regina. A divulgação científica e os físicos de partículas: a construção social de sentidos e objetivos. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 303-320, 2017.

FAMÍLIAS DE FILHOS COM DEFICIÊNCIA QUE INGRESSAM NA ESCOLA PÚBLICA REGULAR

Valdeir Mezencio Avelar Júnior¹
Anice de Souza Moura²

INTRODUÇÃO

Quando crianças com deficiência entram na escola pública, suas famílias enfrentam desafios significativos. Eles têm que lidar com questões complexas, desde encontrar suporte adequado até navegar pelos sistemas educacionais. Apesar das dificuldades, essas famílias também encontram oportunidades para advogar por uma educação inclusiva e contribuir para a construção de uma comunidade escolar mais diversificada e solidária.

A problemática desse capítulo consiste na seguinte pergunta: Como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência que ingressam no ensino regular?

O objetivo principal deste estudo foi o de conhecer a realidade das famílias de filhos com deficiência que estão na escola pública regular. Os objetivos específicos foram pesquisar informações das famílias de filhos com deficiência na Escola Municipal Dr. Euvaldo Tomaz de Souza; sintetizar a opinião dos pais sobre as dificuldades que os filhos tiveram ao ingressar na escola regular; evidenciar os benefícios que as crianças com deficiência tiveram à medida que passaram a frequentar o ensino regular.

A pesquisa é qualitativa, através de entrevista semi-estruturada, com os pais de alguns alunos que moram no Setor Jardim Querido, bairro onde está situada a Escola Municipal Dr. Euvaldo Tomaz de Souza, onde os filhos dos pais entrevistados estudam.

Com a ajuda da Diretora da escola e da Professora da Sala de Recursos, marquei a data da entrevista com as famílias. Três mães aceitaram prontamente. De início entreguei o questionário para as mães terem conhecimento das perguntas, depois cada uma teve tempo suficiente para se expressar e responder. Após, em uma roda de conversas, houve uma troca de experiências. Esse

¹ Especialização em Orientação Educacional (UNIFOZ). Professor (SEDUC-TO e SME/Porto Nacional-TO).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5605660797896275>

² Especialista em Direito de Família e Sucessões. Superintendente (SEDUC-TO e SEMED/Palmas-TO).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5273198394721652>

trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro aborda a insegurança das famílias com a chegada de filhos com deficiência. O segundo capítulo considera os desafios que a criança com deficiência tem ao entrar na escola. O terceiro e último relata os resultados obtidos no aprendizado e desenvolvimento das crianças com deficiência que passaram a frequentar a escola regular.

FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO

O termo hebraico *mish·pa·hháh* (família), além de se referir ao conjunto dos membros duma família, também significa, por extensão, uma tribo, um povo ou uma nação. A palavra grega *pa·tri·á* também tem alcance amplo. Os pais e/ou responsáveis são as pessoas mais próximas de seus filhos, responsáveis principais pela provisão material, educação e formação dessas crianças. A família, ao receber a notícia da chegada de um bebê, logo pensa em todos os preparativos para recebê-lo da melhor maneira possível.

O bebê imaginado é construído primeiramente na mente dos pais. No nascimento, muitas vezes, o bebê supera as expectativas da família, as mães conseguindo falar em características do seu bebê, em detalhes, que somente elas são capazes de perceber devido o contato na gestação (Aulagnier, 1994a). Isso acontece porque essa percepção é um desdobramento dos desejos narcisistas da mãe em relação a esse bebê (Freud, 1914a/1990).

Nenhuma família espera a chegada de uma pessoa com deficiência. Quando isso acontece, muitas famílias entram em um estado de frustração. Assim, Laplanche e Pontalis (2001, p. 203) nos trazem o conceito de frustração:

Condição do sujeito a quem é recusada, ou que recusa a si mesmo, a satisfação de uma exigência pulsional. É a tradução do termo *Versagung* que não designa apenas um dado de fato, mas uma relação que implica uma recusa por parte do agente e uma exigência mais ou menos formulada em demanda por parte do sujeito.

O diagnóstico de uma doença gera uma crise, um mal estar na família. A mesma percebe que tudo aquilo que estava até então planejado e idealizado tem a possibilidade de não se concretizar. Ela não está preparada para as mudanças físicas, psicológicas, sociais e principalmente para as possíveis alterações diárias que terá de enfrentar.

Tiengo (1998, p. 135) aponta que:

[...] o momento da notícia instala uma crise no sistema familiar, no qual o desenvolvimento do grupo familiar torna-se sofrido e difícil, ou mesmo negado e interdito.

Assim sendo, o momento em que a família recebe a notícia da deficiência de um filho pode desencadear uma crise emocional e prática dentro do ambiente familiar. Essa crise pode tornar o desenvolvimento da família doloroso, desafiador e até mesmo impedido. Em outras palavras, a revelação da deficiência do filho afeta profundamente a estrutura e a dinâmica familiar, tornando difícil o progresso e o funcionamento saudável do grupo familiar. A família pode se sentir sobrecarregada emocionalmente e enfrentar dificuldades práticas ao lidar com as necessidades especiais do filho, o que pode resultar em um período de ajuste doloroso e desafiador para todos os membros da família.

Sobre a inclusão de alunos com deficiência, Salamanca (Unesco, 1994, p. 23), declara:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade da pessoa humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades.

Apesar dos direitos e leis a favor das pessoas terem aumentado, generalizando-se nas constituições nacionais, terem alcançado patamar internacional ao término da Segunda Guerra Mundial, quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos é reconhecida por grande parte dos países do globo, mas muitas não são conhecidas pela população. Atualmente muitas são as leis criados no Brasil e no mundo, sobre direitos das crianças e dos estudantes, inclusive de crianças com deficiência.

Nos anos 80 e 90 vivemos no Brasil momentos importantes de conquistas, no âmbito legislativo aos direitos humanos e civis de maneira geral. Promulgou-se a Carta Magna – Constituição Federal, em 1988, e, a partir daí, consolidaram-se direitos fundamentais para o pleno desenvolvimento da cidadania. Tivemos, por exemplo, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990. (Babio, 2004).

Entretanto, alguns segmentos ainda necessitavam de uma melhor normatização para garantir a efetivação de seus direitos e, por conta disso, os anseios e as conquistas foram acontecendo. Neste bojo, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência é algo que emergirá como fundamental, mas somente no final 2000, o denominado Estatuto da Pessoa com Deficiência surge como primeira proposta, no âmbito do Congresso Nacional.

A Lei nº 7.853 especifica a obrigação de todas as unidades escolares em aceitar matrículas de crianças com deficiência e, expressa crime ao não cumprimento desse dever. A lei diz que todas as crianças têm o mesmo direito à educação. Os gestores estaduais e municipais devem organizar sistemas de ensino que sejam voltados à diversidade, firmando e fiscalizando parcerias com instituições especializadas e administram os recursos que vêm do governo federal.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua Meta 4 estabelece Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A legislação brasileira é bem clara, quando se trata de Educação Inclusiva e dos direitos que o aluno com deficiência tem. Caso uma família enfrente dificuldade para matricular seu filho na escola regular, não deve deixar de procurar seus direitos. Quando se fala em leis, legislação e direitos humanos, não se está falando de quaisquer direitos, mas de direitos que devem proteger a dignidade de cada pessoa. Só pelo fato de serem humanas, todas as pessoas devem ser respeitadas. O ser humano tem um valor em si, uma dignidade que deve ser protegida e respeitada. Não é pelo fato de ser uma pessoa com deficiência que a família ou a própria pessoa vai ser humilhada e desrespeitada.

Por isso que a escola tem um papel fundamental na construção de todas as crianças. A educação voltada para a cidadania propicia uma formação que promove a compreensão, a tolerância, à solidariedade e o respeito à diversidade social e cultural, assim como, a participação nos destinos do meio em que vive.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Se tratando de crianças e jovens com deficiência, portanto, pensar em seu desenvolvimento e aprendizagem nos dias de hoje, significa necessariamente pensar na construção de instituições educacionais cabalmente inclusivas. Entretanto, professores nas escolas públicas, têm relatado as grandes dificuldades que costumam enfrentar nas escolas para viabilizar uma verdadeira inclusão desses alunos e dispor dos recursos e serviços de tecnologia, que podem favorecer um melhor aprendizado. Mas o que realmente pesa, é a acolhida inicial.

Em seus primeiros dias de aula, a criança com deficiência logo procura observar o ambiente novo em que se encontra e a forma como será acolhida pelos professores e colegas de classe. Os professores e colegas começam a comentar com outros na escola, que na sua turma tem uma pessoa com deficiência. Entretanto, a falta de formação é tão grande, que até mesmo os professores ficam com dúvida de qual é a melhor maneira de falar que uma pessoa tem deficiência. Dependendo de como essas pessoas a tratam ou ouve os envolvidos comentarem sobre ela, já gera uma angústia muito grande para os familiares e para a criança com deficiência. Cada criança traz consigo hereditariedades genéticas e culturais e, portanto, o educador deverá interagir com cada uma, levando-a a vivenciar outras situações a fim de permitir seu desenvolvimento, complementando a educação que a criança adquire em contexto familiar.

O professor deve propiciar situações e espaços de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas aos conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano, levando em consideração as singularidades existentes entre os alunos, bem como a diversidade social, ética, costumes e valores presentes na sala de aula, trabalhando com respeito as diferenças e promovendo socialização.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pais, dialogando com os familiares e a bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também uma aprendizagem, refletindo constantemente sobre sua prática (...) (BRASIL, 1998, p. 41)

Desse modo, o educador deve desempenhar um papel ativo no desenvolvimento integral da criança, envolvendo-se não apenas com o ensino, mas também com a promoção de cuidados essenciais e o estabelecimento de uma relação de colaboração com os pais e familiares. Essa interação entre educador e família é fundamental para garantir o apoio adequado ao desenvolvimento da criança, tanto no ambiente escolar quanto em casa.

A conscientização sobre a inclusão de pessoas com deficiência tem evoluído ao longo do tempo, refletida na mudança de terminologia de “pessoas deficientes” para “pessoas com deficiência”. Esta mudança, impulsionada por organizações e eventos internacionais, promoveu uma visão mais igualitária

e respeitosa, enfatizando o valor e a dignidade de todos os indivíduos. No entanto, a efetiva inclusão na educação ainda enfrenta desafios, especialmente no contexto escolar, onde a falta de compreensão e aceitação por parte dos colegas pode levar a práticas prejudiciais como o bullying.

A promoção da inclusão na escola vai além do simples acesso físico, requerendo uma transformação na cultura e práticas educacionais para garantir que todos os alunos sejam respeitados e valorizados. Isso envolve não apenas o ensino de conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de valores de respeito à diversidade e acolhimento da pluralidade cultural. Os pais desempenham um papel crucial ao acompanhar de perto a vida escolar de seus filhos, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Em última análise, a inclusão efetiva de pessoas com deficiência na educação exige não apenas medidas práticas, como adaptações curriculares e acessibilidade, mas também uma mudança de mentalidade e atitudes por parte de toda a comunidade escolar. Isso requer o reconhecimento e valorização das habilidades e potencialidades de cada aluno, independentemente de suas diferenças, e o compromisso de todos os envolvidos em promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todos.

RESULTADO DA PESQUISA

O resultado das entrevistas que realizei comprovam as teorias acima mencionadas. Todas as famílias demonstraram convicção em suas respostas. As três mães que foram entrevistadas colocaram seus filhos em uma escola pública por não terem condições de pagar uma escola particular. A pesquisa foi realizada no ambiente escolar, com o objetivo de conhecer como foi o processo da descoberta da deficiência de seus filhos, o ingresso na escola, os resultados obtidos e a situação atual de cada um.

Vejam a tabela abaixo:

Tabela 1 – Perfil das famílias entrevistadas

Participante	Parentesco	Idade da criança	Série	Deficiência
R1	Mãe	6 anos	1º ano	Deficiência Visual – baixa visão
R2	Mãe	5 anos	II Período	Deficiência Intelectual
R3	Mãe	7 anos	2º ano	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)

Por se empenharem no cuidar e educar de seus filhos as famílias estão cumprindo o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2004):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária (ECA, 2004, p. 11).

Das três famílias que entrevistei, identificadas acima como R1, R2 e R3, pautando-se nos questionamentos realizados, pudemos obter as seguintes respostas: Quais os principais desafios que a família enfrentou quando seu filho (a) passou a frequentar a escola? Responderam que [...] *“A falta de compreensão dos colegas de aula, a minha insegurança de sair e deixá-lo, o espaço da escola com muitos degraus e alunos bem maior que ele, me deixou muito preocupada”* (R1). [...] *“O professor não respeitava os limites dela, os colegas riam das dificuldades que ela tinha e, isso acabava comigo. Chorei muitas vezes”* (R2). [...] *“Os colegas não quiseram aceitar, excluíam meu filho nas duas primeiras semanas de aula, quase o tirei da escola por isso”* (R3).

Ao analisar essas respostas, ficou comprovado que os primeiros dias da criança na escola trazem muitos desafios e, não é fácil superar esses problemas. Esses desafios são criados principalmente pelos colegas de classe e pelos próprios professores, infelizmente.

A escola pode melhorar esse atendimento por incentivar e proporcionar algumas, formações para os professores. Professores bem formados, transmitirão o conhecimento adequado aos alunos, que como consequência todos passarão a ser mais inclusivos.

Um dos questionamentos que envolvem a formação de professores no Brasil refere-se ao modelo de formação seria mais adequado ao contexto da Educação Inclusiva. Nesse sentido a ideia de Bueno (1999 e 2001) propõe a formação de dois tipos de profissionais: 1) os “professores generalistas”, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado e 2) os “professores especialistas”, formados para lidar com diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis por dar suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais e salas de recursos.

Segundo Mendes (2009), desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 5692/96 (BRASIL, 1996), já se previa que os sistemas de ensino deveriam formar professores com adequado perfil

para atuar no atendimento especializado (professores especialistas) e em classes comuns inclusivas (professores de ensino regular capacitados para lidar com alunado diversificado). Todavia, as IES em todo o Brasil muito pouco fizeram no sentido de adequar as grades curriculares de seus cursos de formação de professores. Essa afirmação tem respaldo no já citado estudo de Gatti e Nunes (2009) que apresentaremos a seguir.

Gatti e Nunes (2009) constataram, ainda, a predominância da teoria na formação dos professores, o que foi observado nas ementas da maioria das disciplinas, especialmente naquelas concernentes à inclusão e educação de alunos com necessidades especiais.

No grupo de disciplinas voltadas a outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras) e à educação infantil, encontra-se nas ementas o mesmo cenário. Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas.

Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a essas modalidades educacionais, seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo. As ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nessas modalidades de ensino. (Gatti; Nunes, 2009, p. 22-23).

Bueno (2001), ressalta que o termo necessidades educativas especiais abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela, e que o princípio fundamental da filosofia da inclusão é o de que

As escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (p. 23).

Segundo Buscaglia a família e a própria pessoa com deficiência, quando possível, são as personagens centrais no processo de desenvolvimento e acompanhamento.

Estudos relacionados ao desenvolvimento paterno revelam o grande valor de pais bem informados como parte da equipe de reabilitação. Contudo, os pais só poderão prestar alguma ajuda se forem tratados com a mesma dignidade, consideração e respeito que qualquer outro membro da equipe poderia esperar [...] (1993, p. 283).

É de fundamental importância os pais ficarem atento à maneira como seus filhos estão sendo tratados e ensinados na escola. Pais que são atuantes acompanham constantemente a vida escolar de seus filhos, trazendo benefícios para eles e para toda a família.

Os argumentos da base racional estão baseados na suposição de que uma política deve ser implementada se ela beneficiar um ou mais indivíduos ou grupos. No caso da inclusão, há muitos argumentos que indicam seus benefícios. Por exemplo, ela pode trazer benefícios para a criança com necessidades especiais por permitir: um ambiente de aprendizagem mais desafiador, oportunidades de observar e aprender com seus pares através dos desempenhos competentes deles, contextos reais para aprender habilidades e um ambiente em que se encontram mais facilmente respostas sociáveis.

A inclusão também pode beneficiar a criança sem necessidades especiais por: ajudá-las a terem conhecimento sobre diferenças nos modos de crescimento e desenvolvimento das pessoas, educá-las para atitudes mais favoráveis diante de pessoas com necessidades educacionais especiais e ajudá-las a aceitarem melhor as suas próprias forças e fraquezas.

Com o passar do tempo, a situação mudou para as três famílias. Agora a pergunta foi a seguinte: Quais os benefícios que a frequência regular a escola trouxe para o seu filho (a)? Responderam que [...] “Meu filho com o tempo, ao continuar frequentando a escola, teve um bom desenvolvimento motor e cognitivo. Passou a ter um relacionamento amigável com os colegas da turma e com os profissionais da escola. Hoje ele tem uma boa coordenação motora e é independente em muitas atividades do dia a dia, como segurar a colher para se alimentar e pintar alguns desenhos.” (R1). A outra mãe diz [...] “Minha filha desenvolveu apreço pela matemática, é a disciplina que ela mais gosta, apesar de ter apenas cinco anos, mas já consegue contar quantas bonecas ela tem e outros objetos.” (R2). A terceira relata [...] “Eu pensei que meu filho não fosse falar, mas hoje estando no segundo ano, ele já consegue conversar. Ver os coleguinhas conversando e ter essa interação diária, proporcionou a ele um bom desenvolvimento da fala. Hoje meu filho consegue me ligar e conversar comigo, estou muito feliz.” (R3).

Observe-se que nos três casos, nas três famílias, o resultado foi positivo. Todas as mães entrevistadas falaram que seus filhos tiveram um progresso no aprendizado. A Escola desempenhou bem o seu papel. Tanto para as crianças com deficiência, como para as demais crianças, foi de grande importância a convivência.

Ao conviver com as crianças com deficiência, as demais crianças tornaram-se mais carismáticas às questões que surgem no cotidiano. Valorizam as pessoas pela forma como elas nasceram. Passam a aceitar com mais naturalidade a presença de pessoas que usam cadeiras de rodas, aparelhos de surdez, bengalas, dentre outras.

Escolas são construídas para promover educação para todos, portanto todos os indivíduos têm o direito de participação como membro ativo da sociedade na qual estas escolas estão inseridas. Todas as crianças tem direito à uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e aonde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. (Barbosa, 2010, p. 1).

A inclusão de alunos com deficiência gera benefícios para toda a sociedade. A inclusão reforça a prática de que todos devem ser aceitos e respeitados. Segundo Breta e Viana (2014), a escola olha a inclusão de crianças com deficiência, de forma diferente, pois, muita coisa positiva pode vir com ela. É importante perceber que através da inclusão aprende-se a entender e conhecer o outro, e assim os envolvidos tem a oportunidade de conviver com diversas pessoas.

Assim, por meio deste estudo percebe-se que apesar da surpresa de ter um filho com alguma deficiência, as famílias podem superar os desafios e serem felizes. O medo de deixar os filhos na escola foi superado, e os avanços pessoais que cada uma teve resultou em um avanço positivo na vida dessas crianças.

De modo geral, as mães entrevistadas, a diretora da escola e a professora da sala de recursos reconheceram que mais formações pedagógicas sobre educação inclusiva para os professores, e aulas planejadas para todos os alunos voltadas para esse tema, poderá contribuir e muito para a vida de cada um e para a inclusão dos próximos alunos com deficiência que ingressarem na escola. A escola semanalmente tem o planejamento coletivo com todos os professores, duração de duas horas por semana, cada semana um tema diferente. A Diretora reconheceu que durante o ano, um dos temas pouco trabalhado foi a Educação Inclusiva. De agora em diante pretende trabalhar mais esse tema na escola.

As mães deram algumas sugestões para a escola: Dê sugestões para um melhor atendimento educacional especializado na escola? Responderam que [...] “Se a escola tivesse um profissional da área da saúde atuando dentro da escola, pelo menos uma vez por semana, facilitaria o trabalho e o desenvolvimento das crianças com deficiência” (R1). [...] “Uma sala mais adequada, com melhor infraestrutura e outro professor para auxiliar o professor regente, traria um cuidado mais dedicado para todos os alunos” (R2). [...] “Concordo com as mães, o restante está tudo perfeito, agradeço tudo que a escola tem feito para o meu filho” (R3).

Boas sugestões foram dadas, todos concordaram que se aplicadas serão de grande ajuda. Uma sala de aula mais confortável, um ambiente mais limpo e bem estruturado facilita o trabalho dos professores e a disposição da turma. Sobre o profissional da saúde, a diretora da escola relatou que a Secretaria Municipal de Educação tem uma equipe multiprofissional, composta por uma psicóloga, duas assistentes sociais, uma psicopedagoga e uma terapeuta ocupacional, periodicamente através de solicitação essa equipe visita a escola para prestar um atendimento mais específico.

No final da entrevista, as mães disseram: [...] “Aceitar e entender o problema me ajudou, me ajudou principalmente a ajudar o meu filho” (R1). [...] “Consegui controlar o desespero inicial, busquei as ajudas disponíveis e faço questão de acompanhar a vida escolar de minha filha” (R2). [...] “Confiar em Deus e buscar conhecimento está sendo essencial para mim. O carinho que meu filho demonstra por mim, me faz amá-lo mais a cada dia, independentemente de qualquer dificuldade” (R3).

Portanto, percebe-se facilmente a atitude positiva dessas mães. Ter pais presentes e interessados no bem estar de seus filhos, contribui para uma sociedade mais inclusiva. Exemplos como esses, comprovam os avanços. Todos na família, na escola, no trabalho, podem promover a efetiva educação inclusiva, tão almejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desse trabalho teve como objetivo conhecer a realidade das famílias de filhos com deficiência, antes e durante o ingresso na escola regular. A fase inicial após a descoberta da deficiência traz sentimento de tristeza aos familiares como um todo. Só o fato de ser algo novo, de não saber como será o processo de desenvolvimento da criança, já gera uma certa ansiedade para

as famílias. De forma específica, as famílias entrevistadas, que tem seus filhos matriculados na Escola Municipal Dr. Euvaldo Tomaz de Souza enriqueceram o conteúdo da pesquisa. Fica mais fácil conhecer determinadas situações da vida, quando nos aproximamos mais da realidade do próximo.

Os autores de forma sábia já haviam definido teorias concretas sobre o cotidiano das situações mencionadas. Os pais ficam realmente inseguros, ao se distanciarem de seus filhos quando estes estão na escola, mas confiam que seus filhos podem ser bem tratados. Ficam felizes de ver o progresso e desenvolvimento deles. Ter essa estrutura em uma escola pública municipal é um privilégio, apesar de ser direito de todo cidadão. Essas mães que foram entrevistadas são um exemplo de acompanhamento regular na vida escolar de seus filhos. Podemos afirmar que esse foi um dos motivos do sucesso de seus filhos, ter os pais presentes na escola, o contato direto com os professores e colegas de turma.

Espera-se que as escolas de hoje e do futuro se capacitem ainda mais, para cuidar e educar essas crianças com deficiência. A Educação à distância e outros cursos presenciais, proporciona atualmente aos professores mais conhecimento e oportunidades, para que tenha uma qualificação profissional à altura do bom tratamento que deve ser dado aos seus alunos, independente de sua deficiência.

Os desafios são muitos, requerem esforços e desenvolvimento de estratégias diferenciadas, pois apesar de as crianças com deficiência terem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que as consideradas sem necessidades especiais, os meios para alcançar suas potencialidades podem levar mais tempo. O esforço dispensado deve ser de todos os envolvidos, a começar pela família, é preciso superar os desafios que se colocam pensando nos resultados favoráveis que serão obtidos.

É de fundamental importância toda escola que tem crianças com deficiência, receber e ter um ambiente acolhedor, que garanta o sucesso do ensino-aprendizagem dessas crianças, como também ser um ambiente receptivo de aprendizagem interdisciplinares e organização que vai sendo construído em conjunto com a participação do educador que organiza o processo de interação dos alunos e das famílias na comunidade escolar.

É chegado ao final deste trabalho, que nos proporcionou conhecimento e informação sobre a educação inclusiva, sobre as situações que as famílias de filhos com deficiência passam, o mesmo respalda sobre os direitos de nossas crianças e juntos exercermos a nossa cidadania, o que pode nos dar uma vida mais digna neste sistema.

Assim, destaca-se que os desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiências, existem, mas se todos trabalharem juntos, se a escola e a família forem parceiras o processo de inclusão dessas crianças vai ocorrer, favorecendo a superação das limitações e a potencialização das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller. Família: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: Cenpec, s.d. 323 p.
- BOBBIO, N. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é participação? São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial. V. 3, n. 5 Piracicaba, SP: Unimep, p. 7-25, 1999.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (2ed). Brasília: Corde, 1997.
- BRASIL. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Brasília, MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação. Inclusão: Revista da Educação Especial. V.4, n.1. Brasília, MEC/SEESP, 2008.
- BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação. Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG, Blumenau, v. 3, n. 10, p. 117- 121, 2007.
- CARNEIRO, Moaci Alves. O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns: Possibilidades e Limitações. RJ: Vozes, 2007.
- CORIAT, L. Algumas ideias acerca da inclusão da criança com Síndrome de Down, em todas as escolas de educação para deficientes mentais. In: Escritos da Criança, Porto Alegre: Fayet, n. 6, 2006.
- DELORS, J. (org) Educação para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2005. DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUTRA, Cláudia Pereira. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista>

FRIGOTTO, Gaudêncio Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In Revista Brasileira de Educação v. 16.

FRIGOTO Gaudencio; Maria Civiatta- Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>.

GATTI, B. A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação – Coleção formação de professores. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1997.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da língua português. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). Censo 2010. Retirado de <http://www.ibge.gov.br>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar- Pontos e Contrapontos. São Paulo. Summus 2006.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. Realização: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

OMODEI, Juliana Dalbem. Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

PIAGET, Jean. Para onde vai à educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007. PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998. ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHAFER, J. G. Direitos fundamentais: proteção e restrições. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, José Afonso da. Poder Constituinte e poder popular. São Paulo: Malheiros, 2005.

Souza, A. L. L. de. (2011). Qualidade do ensino público e democratização da gestão escolar: pressupostos, implicações e perspectivas. In: Souza Junior, L. de França, M. S. B. de. (Orgs.). Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade de ensino (pp. 278-291). Brasília: Líber Livro.

TIENGO, M. A. A. Reflexões sobre o processo de autonomia da criança com deficiência e sua família. Revista de Terapia Ocupacional da USP, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 133-6, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CARACTERIZAÇÃO MORFOLÓGICA DE ATLETAS DE JUDÔ ENTRE 15 E 19 ANOS

Francisco Evaldo Orsano¹
Antonia Evania Vieira da Silva²
Brunna Galtierrez Fortes Pessoa³
Geórgia Ferreira Soares⁴
Waldrian Kawan Goncalves Leite⁵
Ayse Suzel Martins Cosme⁶
Vânia Silva Macedo Orsano⁷

INTRODUÇÃO

Desde a criação do Judô por Jigoro Kano em 1882, essa arte, oriunda do Jiu-Jitsu, foi acrescida de conhecimentos práticos e teóricos diferenciados a beneficiar a integridade física e moral dos seus praticantes.

Nesse sentido, estudos têm demonstrado que tais benefícios, relacionados ao físico, dependem do tipo de prática (Santos, 1993), e da forma de realização desta prática (Santos & Krebs, 1995), entre outros fatores, assim como o desenvolvimento da moral, depende dos conteúdos teóricos a serem ministrados assimilados e aplicados pelos praticantes, dentro e fora do *dojo* (Santos *et al.*, 1990).

A evolução do desporto moderno conduziu, necessariamente, a que os investidores da ciência do Desporto direcionassem a sua atenção aos aspectos considerados fundamentais da excelência do rendimento desportivo. O estudo de métodos de treinamento eficazes e a identificação do conjunto diversificado de traços e características morfofuncionais dos atletas, parecem estar associados a um nível elevado de rendimento e o êxito competitivo (Maia, 1993).

O êxito na participação do judô pressupõe a reunião de um conjunto de características individuais que interagem de modo diferenciado produzindo

¹ Doutorado em Ciências da Saúde (UFRN). Professor (UESPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2292566453751768>

² Especialista em Saúde da Família e Comunidade (UFPI). Professora (SEDUC-PI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3642083913420265>

³ Especialista em Docência no Ensino Superior (UNIFSA). Professora (SEDUC-PI e SEMED-Timon). CV: <http://lattes.cnpq.br/5717355115229227>

⁴ Mestranda em Educação Física (UESPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/0477733376890156>

⁵ Graduando em Educação Física (UESPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/9290152859460666>

⁶ Doutoranda (UNIEVANGÉLICA). Professora (IFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/8302111310087917>

⁷ Doutorado em Educação Física (UCB). Professora (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5067760237969517>

perfis multidimensionais, mais ou menos únicos em cada atleta, que possibilitando atender as exigências da modalidade em que se vislumbra padrões inerentes (Eom & Schutz, 1992). Dentre o conjunto necessariamente multivariado de característica do sujeito podemos referir como as mais estudadas as características antropométricas (medidas lineares, composição corporal, morfologia externa), aptidão física geral e específica, bem como os aspectos do rendimento técnico e tático.

Dessa forma, o desempenho desportivo deve ser encarado como o produto de interação dos aspectos morfológicos (estrutura), funcional-motor, psicológico, genético, ambiental (Werneck, 1991). Atendendo, em parte, a estes aspectos, a cineantropometria se destaca como uma importante área de conhecimento aplicada ao esporte, pois oferece métodos para quantificação dos tamanhos, da forma, das proporções, da maturação biológica e da função motora.

Observa-se que a estrutura corporal segue tendência de homogeneização em grupos específicos de atletas competitivos, em relação a um perfil que se acredita como adequado ou indicado para uma determinada atividade (Shama; Dixit, 1985). A importância de se determinar o perfil físico de atletas reside no fato da existência de uma relação entre a forma corporal e o desempenho físico (Slaugter; Lohman, 1977).

A questão da identificação dos traços morfofuncionais, que caracterizam os atletas de nível elevado e a sua variabilidade constitucional de acordo com a sua especialidade, tornou-se uma matéria de grande importância no âmbito da investigação científica. Contudo, a pesquisa neste domínio não se limita, exclusivamente, a atletas de níveis competitivos mais elevados o que motivou a realização de alguns estudos desenvolvidos com o propósito de identificar um conjunto de traços susceptíveis de esclarecer o aparecimento de uma estrutura morfofuncional diferencial do atleta de sucesso. Nesse contexto, estão descritos na literatura os estudos de: Viviani & Baldin (1993); Cherebetiu (1992); Carter (1988); Maia (1989;1993); Mészáros *et al.* (1991); Silva (1992), e Janeira (1994). Estes estudos realizados com jovens atletas, têm feito referência a três aspectos: (a) medidas somáticas (altura, peso, comprimento, perímetros e diâmetros dos segmentos corporais), (b) forma do corpo (análise somatotipológica) e (c) composição corporal.

Dentre os diversos esportes individuais, um em crescente popularidade é o judô. Assim, informações a respeito das características antropométricas de atletas de judô seria particularmente importante para estabelecer comparações.

Isso se justifica à medida que, tanto no judô como em outros esportes, as características antropométricas, bem como a habilidade técnica e o desempenho físico individual, são os fatores mais importantes para o sucesso do atleta.

Dentre os aspectos morfológicos, as características somatotípicas se destacam por relacionar o tipo físico ao desempenho de atletas em várias modalidades esportivas, incluindo o Judô. Nesse cenário, a atenção é direcionada às características morfológicas de atletas de elite de forma excepcional (Franchini et al., 2012; Drid, *et al.*, 2015; Trivic *et al.*, 2020). O somatótipo, como método, descreve três componentes: endomorfia, caracterizada pelo predomínio da gordura corporal; mesomorfia, onde a massa muscular é predominante; e ectomorfia, marcada pela magreza (Carter & Heath, 1990), sendo estas características fatores determinantes para o sucesso no judô, influenciando diretamente a força, a agilidade e a resistência dos atletas.

Como o judô é uma modalidade esportiva determinada pela força, a massa muscular torna-se um preditor decisivo e determinante da eficiência e do desempenho esportivo (Mala et al., 2017), além disso, atletas com maior mesomorfia apresentam vantagens em técnicas que exigem explosão e força muscular. Os perfis somatotípicos se diferenciam entre as diversas categorias de peso. Atletas masculinos de elite no judô apresentam predominantemente perfis mesomórficos, enquanto judocas femininas tendem a exibir valores de componentes endomórficos mais próximos do mesomórfico (Franchini *et al.*, 2014; Franchini *et al.*, 2011b).

Em resumo, a análise das características somatotípicas dos atletas de judô proporciona uma compreensão aprofundada dos fatores que influenciam o desempenho esportivo, sendo fundamental para o desenvolvimento de programas de treinamento personalizados que maximizem a eficiência e a eficácia no esporte.

Portanto, levando-se em consideração que são muitos os fatores que influenciam o desempenho esportivo e a vacuidade existente na literatura com estudos que procuram determinar o perfil morfológico de atletas de judô, o presente artigo tem como objetivo analisar as características somatotípicas de atletas de judô, participantes do Campeonato Brasileiro de Judô.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo foi realizado com uma amostra de 25 atletas do sexo masculino de idade cronológica compreendida entre 14 e 19 anos, atletas de judô, que participam de competições nacionais.

Para a realização das avaliações, foi solicitado à Federação Piauiense de Judô, responsável por atletas, que respondesse ao pedido de autorização, permitindo que os mesmos pudessem ser submetidos às medidas, esclarecendo, ainda, que se tratava de avaliações de caráter não invasivo, como também sobre a necessidade do uso de vestimenta adequada para tal finalidade.

Forma realizadas 10 (dez) medidas somáticas, incluindo peso e altura, perímetro, diâmetro e pregas de adiposidade cutânea.

Para a realização das medidas antropométricas foram respeitados os limites de tolerância relativamente a cada medida e à sua réplica. Utilizou-se o método de Heath e Carter (1990).

Os valores relativos à altura, aos diâmetros, aos perímetros e às pregas de adiposidades subcutâneas foram registrados com aproximação às décimas.

Um compasso de marca Cescorf foi empregado para a mensuração das dobras cutâneas, ao passo que a massa corporal foi verificada mediante a utilização de uma balança antropométrica (marca Filizola) com precisão de 100g e a estatura por meio de um estadiômetro na própria balança com escala de medida em 0,1 cm. As medidas de perimetria foram coletadas com uma fita métrica do tipo Sanny e os diâmetros ósseos, com um paquímetro de metal de marca Sanny.

Os dados do presente estudo foram tratados estatisticamente, de modo a obter um quadro descritivo por meio da média e desvios padrões. O perfil da distribuição das variáveis foi analisado através do teste de normalidade Kolmogoroff–Smirnof.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS 10.0 for Windows versão 11.5, com nível de significância $p < 0,05$.

A tabela 1.0 mostra a média e o desvio padrão das características antropométricas (massa corporal (Kg), estatura (cm), subescapular (mm), tríceps (mm), supraespinhal (mm), bíceps contraído (cm), panturrilha (cm), biepicôndilo umeral (cm) e biepicôndilo femoral (cm) dos atletas de judô de categorias juvenil e júnior. Com relação à massa corporal, os resultados relevam para a categoria juvenil uma média de 68,67+-8,33 e para a categoria júnior uma média de 71,17+-12,62. Para a estatura uma média de 170,67 +- 7,77 para a categoria juvenil e para categoria júnior uma média de 168,83 +-6,31. Os resultados mostram para a categoria juvenil uma média de 30,49, $s = 1,89$ no perímetro do bíceps contraído e uma média = 31,82 e $s = 2,28$ para a categoria júnior. No perímetro da panturrilha para a categoria juvenil a média = 33,32 e $s = 1,25$ na categoria júnior (respectivamente).

Um aspecto importante para atletas de lutas é a manutenção de um peso ótimo, principalmente durante toda a etapa competitiva. A massa corporal é influenciada pela estatura, circunferência, além de outros componentes estruturais do organismo. Se por um lado o consumo de uma quantidade excessiva de calorias pode levar a um aumento indesejável do peso, o consumo reduzido de energia pode acarretar, igualmente, problemas para o organismo. A manutenção, a redução ou o aumento da massa corporal passa fundamentalmente pelo resultado da equação do balanço energético. A redução excessiva da massa resulta em deteriorização das capacidades competitivas e ainda pode comprometer severamente a saúde do atleta (Fox, Bowers e Foss, 1991).

A média e desvio padrão dos diâmetros do biepicôndilo umeral (cm) e biepicôndilo femural (cm) dos atletas de judô, mostram os resultados para as categorias juvenil e júnior, respectivamente uma média de 6,80, e $s = 0,15$ e média = 6,50 e $s = 0,12$ no epicôndilo umeral e no epicôndilo femural uma média de 9,60 e $s = 0,05$ e média = 9,90, e $s = 0,46$.

Os diâmetros ósseos fornecem importantes informações que podem auxiliar na avaliação da massa corporal e estatura, pois a largura do esqueleto é um importante avaliador dos componentes de ossos, músculos e massa livre de gordura (MLG) (Heyward, 2005). Os diâmetros esqueléticos, junto com medidas de circunferência são fortes indicadores de massa corporal magra (MCM).

Os resultados das dobras cutâneas apontam uma média de 12,73 e, $s = 2,84$ na dobra subescapular para a categoria juvenil e para categoria júnior uma média de 14,35; e $s = 6,70$; na dobra tricipital a categoria juvenil mostrou uma média de 10,10, e $s = 4,45$ e a categoria júnior uma média de 7,65, e $s = 2,87$; na dobra supra-espinhal uma média = 9,33 e $s = 3,61$ para a categoria juvenil e uma média = 11,05 e $s = 6,41$ para a categoria júnior, e na panturrilha medial uma média = 9,77 e $s = 3,62$, para a categoria juvenil e uma média = 8,12 e $s = 3,93$ para a categoria júnior.

A espessura de dobras cutâneas em múltiplos locais mede um fator comum de gordura corporal. Pressupõe-se que cerca de um terço da gordura corporal total está localizada subcutaneamente em homens e mulheres (Loman, 1981).

Tabela 1 – Resultados Antropométricos descritivos dos valores médios e desvio padrão da amostra.

Variável	Juvenil	Júnior
	\bar{X} S	\bar{X} S
Massa Corporal	68,67 ± 8,33	71,17 ± 12,62
Bíceps contraído	30,49 ± 1,89	31,82 ± 2,28
Panturrilha média	33,32 ± 1,25	35,36 ± 3,18
Biepícondilo umeral	6,80 ± 0,15	6,50 ± 0,12
Biepícondilo femural	9,60 ± 0,05	9,90 ± 0,46
Subescapular	12,73 ± 2,84	14,35 ± 6,70
Tríceps	10,10 ± 4,45	7,65 ± 2,87
Supraespinhal	9,33 ± 3,61	11,05 ± 6,41
Perna (Panturrilha)	9,77 ± 3,62	8,12 ± 3,93

A tabela 2 apresenta a média e desvio padrão do perfil somatotípico dos atletas de judô. Os resultados apontam uma média de $3,21 \pm 0,95$ para a categoria juvenil e $3,35 \pm 0,72$ (categoria júnior) na endomorfia; $2,86 \pm 1,52$ (categoria juvenil) e $4,10 \pm 1,08$ (categoria júnior) na mesomorfia e na ectomorfia uma média de $2,04 \pm 0,91$ (categoria juvenil) e $1,58 \pm 1,47$ (categoria júnior).

Tabela 2 – Média e Desvio Padrão do perfil somatotípico de judô.

Atletas	Juvenil	Júnior
	\bar{X} S	\bar{X} S
Endomorfia	3,21 ± 0,95	3,35 ± 0,72
Mesomorfia	2,86 ± 1,52	4,10 ± 1,08
Ectomorfia	2,04 ± 0,91	1,58 ± 1,47

Com relação às características antropométricas, (massa corporal e estatura), a estatística apresentada $p > 0,05$ aponta que não houve diferença significativa. Em relação à perimetria (bíceps contraído e panturrilha) da mesma forma, não foi encontrada diferença significativa entre estas variáveis.

Quanto ao diâmetro ósseo (bi-epícondilo umeral e bi-epícondilo femural) é importante apontar que, entre todas as variáveis estudadas, estas duas foram que apresentam variabilidade proporcional entre os avaliados.

Com referência às dobras cutâneas (subescapular, tríceps, supraespi-nhal, panturrilha média) os resultados mostraram que não houve diferença significativa.

Com relação à somatotipia pode-se observar que as categorias estudadas apresentaram uma característica endomesomorfo, o que representa valores dos componentes de gordura e músculos equivalentes, para categoria juve-nil e mesoendomórfico, demonstrando uma superioridade do componente de músculos em relação a gordura e deste para a linearidade corporal, para categoria júnior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atletas analisados encontram-se em pleno processo de desenvolvimento, pois o limite de idade pode estar entre 15 e 19 anos. Apesar de, ainda não terem completado o processo maturacional e poder verificar-se distinções relevantes na massa corporal, estatura e conseqüentemente dimensões corporais, todas as variáveis analisadas não desmostraram diferenças estatisticamente significativas.

Os valores apresentados dos diâmetros do biepícôndilo umeral repre-sentam uma pequena ossatura e média ossatura para as categorias júnior e juvenil, respectivamente. Concluindo-se que o componente ósseo desses atletas interfere de forma não muito significativa na massa corporal magra e conseqüentemente no componente de mesomorfia.

Os valores de dobras cutâneas estão diretamente relacionados ao compo-nente de gordura, ou seja, de endomorfia, pois a espessura de dobras cutâneas em múltiplos locais mede um fator comum de gordura corporal.

Quanto às características somatotípicas das categorias juvenil e júnior são heterogêneas apresentando uma característica endomesomorfo para a categoria juvenil e para categoria júnior foi mesoendomórfico.

Esses resultados podem indicar uma maior importância desses aspectos na preparação e no rendimento de jovens atletas, nas fases iniciais da prática do judô, assim como podem estabelecer parâmetros para as categorias estu-dadas de somatotipia.

É importante comparar os valores encontrados com padrões já existen-tes de atletas de judô para verificar se os atletas pesquisados integram o perfil desta modalidade. Daí a importância destes estudos traçando características, perfis de modalidades específicas. Estudos que ampliem estas informações seriam importantes para esta e outras modalidades desportivas que objetivam uma melhor qualificação e o alto rendimento.

O sucesso esportivo é resultante de inúmeros fatores, qualquer estabelecimento de excelência esportiva é encarado como modelo a ser aspirado por atletas que desejam elevar seu nível de desempenho. Seria, portanto, a combinação da base genética com os anos de treinamento intenso, o resultado do perfil atlético definitivo para um determinado esporte.

REFERÊNCIAS

- BUSKO, K.; PASTUSZAK, A. & KALKA, E. Composição corporal e somatótipo de atletas de judô e estudantes do sexo masculino não treinados como grupo de referência para comparação no esporte. *Biomédica. Zumbir. Kinet.*, 9(1):7-13, 2017.
- CARTER, J. E. E.; HEATH, B. H. **Somatotipagem**. Desenvolvimento e Aplicações. Nova York: Cambridge University Press, 1990.
- CHEREBETIU, G. **Medical biological selection in volleyball**. *International Voley tech.* 2. pp. 25-28. 1992.
- CLAESSENS, A.; BEUNEN, G.; WELLENS, R. & GELDOF, G. Somatotipo e estrutura corporal dos principais judocas do mundo. *J. Esporte Med. Física. Fitness*, 27(1):105-13, 1987.
- DRID, P.; CASAIS, C.; MEKIC, A.; RADJO, I.; STOJANOVIC, M. & OSTOJIC, S. M. Fitness e perfis de aptidão e antropométricos de medalhistas internacionais vs. nacionais de judô na categoria meio-pesado. *J. Força Cond. Res.*, 29(8):2115-21, 2015.
- DRID, P.; KRSTULOVIC, S.; ERCEG, M.; TRIVIC, T.; STOJANOVIC, M. & OSTOJIC, S. O efeito da rápida perda de peso na composição corporal e marcadores circulantes do metabolismo da creatina em judocas. *Cinesiologia*, 51(2):158-60, 2019.
- EDM, H. J.; Shutz, R. W. Statistical analyses volleyball team performance. **Research quarterly for exercise and sport.** 63 (01): pp. 11. 18. 1992.
- FOX, Edward L. & MATHEWS. Donald K. **Bases fisiológicas da educação física e dos desportos**. Guanabara Koogan. 2003.
- FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B.; MATSUSHIGUE, K. A & ARTIOLI, G. G. Perfis fisiológicos de atletas de judô de elite. *Sports Med.*, 41(2):147-66, 2011a.
- FRANCHINI, E.; STERKOWICZ-PRZYBYCIEN, K. & TAKITO, M. Y. Perfil antropométrico de atletas de judô: análise comparativa entre categorias de peso. *Internacional J. Morphol.*, 32(1):36-42, 2014.
- FRANCHINI, E.; TAKITO, M. E. U; KISS, M. & STERKOWICZ, S. Aptidão Física e diferenças Antropométricas. *Biol. Esporte*, 22(4):315-28, 2005.
- FRANCHINI. E.; BRITO, C. J & ARTIOLI, G. G. Perda de peso em esportes de combate: efeitos fisiológicos, psicológicos e de desempenho. *J. Internacional. Soc. Nutrição Esportiva*, 9:52, 2012.
- FRANCINI, E.; HUERTAS, J. R; STERKOWICZ, S.; CARRATALA, V.; GUTIÉRREZ-GARCÍA, C. & ESCOBAR-MOLINA, R. Perfil antropométrico do judoca de elite espanhol: análise comparativa entre idades. *Arco. Budo*, 7(4):239-45, 2011b.

HEATH, B.; CARTER, J. A modified somatotype method. **American journal physiology anthropology**, (27), pp. 57-74. 1967.

JAGIELLO, W. Diferenciação da constituição corporal em competidores de judô da seleção masculina polonesa. **Arco. Budo**, 9(2):117-25, 2013.

JANEIRA, M. A. **A Funcionalidade e estruturas de exigências em Basquetebol**: um estudo univariado e multivariado em atletas seniores de alto nível. Tese de Doutorado em Ciências do Desporto. FCDEF-UP. Porto / Portugal. 1994.

KURT, C.; KOBAS, I.; AYAS, S.; DINDAR, M. D & ÖMÜRLÜ, I. K. A composição corporal e algumas características condicionais das mulheres judocas da Seleção Turca. *Fata Univ. Física. Educ. Esporte*, 8(2):133-9, 2010.

MAIA, J. A. R. **Abordagem antropobiológica da seleção em desporto**: estudo multivariado de indicadores multivariado em andebolistas dos dois sexos dos 13 aos 16 anos de idade. Tese de doutoramento em Ciências do desporto. FCDEF – UP. Porto / Portugal. 1993.

MAIA, J. A. R. **Estudo cineantropométrico de andebolista sénior da 1ª divisão nacional**. Dissertação apresentada às provas de aptidão científica e capacidade pedagógica. FCDEF-UP. Porto / Portugal.

MALA, L.; MALY, T.; CAMILLERI, R.; DORNOWSKI, M.; ZAHALKA, F.; PEDRO, M.; HRASKY, P. & BUJNOVSKÝ, D. Diferenças de género nas assimetrias laterais de força, morfologia dos membros e composição corporal em atletas adolescentes de judô. **Arco. Budo**, 13(11):377-85, 2017.

MÉSZAROS, J.; Petrekantitis, M.; Mahacsi, J.; Farkas, A.; Frenkl, R. Anthropometric and physiological characteristics of female volleyball players. In: Frenk, R.; Szmodis, I. (eds). **Children and exercise**. Pediatric work physiology group XV. National Institute for Health Promotion. 1991.

NOH, J. W.; KIM, JH & KIM, J. Análise somatotípica de atletas de judô de elite em comparação com não atletas para pesquisas em ciências da saúde. *Toxicol. Meio Ambiente. Ciências da Saúde*, 6(2):99-105, 2014.

PORTUGUÊS BACH, W. & ZARÓW, R. Componentes do somatótipo em judocas. **JCSMA**, 3(2):73-8, 2012.

ROKLICER, R.; ATANASOV, D.; SADRI, F.; JAHIC, D.; BOJANIC, D.; LJUBOJEVIC, M.; SHARMA, S. S.; DIXIT, N. K. Somatotype of athletes and their performance. **Int J ports Med**. 6:161– 162. 1985.

SILVA, R. **A Avaliação dos indicadores de seleção em voleibol**. Aplicação de um modelo multivariado de classificação em voleibolista do sexo feminino em escalões de formação. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. FCDGF-UP. Porto / Portugal.

SLAUGHTER M A, Lohman TG, MISHNER JE. Relationship of somatotype and body composition of physical performance in 7-to-12-year boys. **Res Q exerc sport**; 48(1): 159- 68. 1977.

TRIVIC, T.; CASALS, C. & DRID, P. Respostas fisiológicas durante testes de potência aeróbica de braços e pernas em judocas femininas de elite. **Exercício. Qual. Vida**, 8(2):21-4, 2016.

TRIVIC, T.; ELISEEV, S.; TABAKOV, S.; RAONIC, V.; CASALS, C.; JAHIC, D.; JAKSIC, D. & DRID, P. Somatotípos e análise da força de preensão manual de atletas de sambo cadetes de elite. **Medicine (Baltimore)**, 99(3):e18819, 2020.

WEINECK J. **Biológico do Esporte**. São Paulo: Editora Manole, 1991. VIVIANI, F; Baldin F. **The somatotype of “Amateur” italian female volleyball players**. The journal of sport medicine and physical fitness 33. (4): pp. 400-404.

PROYECTO CURRICULAR

José Manuel Salum Tomé¹

Si concebimos el proceso educativo como algo dinámico, que conjuga básicamente lo dado con lo emergente, entenderemos que hay en él protagonistas que tienen en este proceso un rol fundamental, o quizá debiéramos decir que, en este proceso todos y cada uno de los agentes tienen un rol protagónico.

Entonces, hablar de curriculum implica que el tema puede ser abordado desde diversas perspectivas, unas más legítimas que otras, unas más amplias que otras y, lo que es más notorio aún, unas más dinámicas que otras.

Es en estas diferencias en donde se conjuga la esencia del proceso educativo, a saber, en la concepción del curriculum, por lo que cabe preguntarse: *¿Qué están entendiendo las unidades educativas por “elaboración de sus propios proyectos curriculares”?* *¿Qué están efectivamente haciendo?* *¿Qué decisiones curriculares toman?*

No sólo estas preguntas surgen, sino muchas más, sin contar con que es también legítimo dudar respecto a la capacidad y preparación de los docentes y de las unidades educativas para emprender un proceso de construcción consciente y responsable de un curriculum efectivo.

Interesa abordar el tema en forma crítica, no para replantear los aspectos teóricos, en los cuales encontramos una extensa gama de postulados, sino más bien para revitalizar la práctica pedagógica en el lugar donde efectivamente ocurre, el aula, y a partir de allí posibilitar la discusión y análisis del problema, asumiendo que es urgente un cambio de paradigma en todos los niveles, de lo contrario, la sociedad entera sufrirá aún más una marcada deshumanización.

Hay muchos desafíos y requerimientos que recaen en el quehacer educativo, y son muchos los que opinan, juzgan y se atreven a formular sentencias lapidarias acerca del tema de la educación, sin más fundamento que los que permite una mirada parcelada de la realidad, por lo tanto, una mirada más profunda podrá darnos luces de por qué no se ha logrado aún alcanzar un nivel más óptimo en los índices de calidad, ni se ha logrado tampoco la equidad, y lo que es peor, pareciera que todo lo dicho, se escapa por la ventana de las salas de clases para ir a parar al reino de la abstracción, desde el cual no se podrá traer a lo real y cotidiano.

¹ Doctor en Educación (Universidad Católica de Temuco). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2894-5538>

Así pues, el presente trabajo será también, una propuesta para los agentes educativos, una propuesta que no tendría que ser guardada junto a otras, sino que, de la mano con lo contingente, pudiera dar paso a una mayor comprensión del problema.

CONCEPCIÓN CURRICULAR: PUNTO DE PARTIDA

Antes de la Reforma Educativa, las concepciones curriculares existentes en las Instituciones educativas, se caracterizaban por estar cargadas de un exagerado enciclopedismo, un enfoque conductista que llevaba a la despersonalización del proceso de Enseñanza Aprendizaje. La falta de coherencia y poca claridad en torno a los fines que se perseguían en el proceso educativo, hizo necesaria la transformación, dándose un gran impulso a la capacitación de los profesores e invirtiendo en infraestructura, tecnología y otros, pero más que todo, rediseñando los planes y programas desde sus fundamentos.

Todo parecía presagiar que nuevos tiempos se acercaban al terreno de la educación, y que la atmósfera ya viciada, se llenaría de aires renovados y se cumplirían con las exigencias de mejorar la calidad de la educación, siendo los docentes, los protagonistas de este cambio.

En los postulados fundamentales de esta reforma, se evidencia el enfoque constructivista, con un dinamismo que permitiría a los principales agentes del proceso, los alumnos y alumnas, construir sus aprendizajes.

Después de algunos años de caminar con la reforma, se ha preguntado a algunos profesores en servicio activo respecto a su concepción de curriculum, si tienen la posibilidad hacer cambios significativos en él y si pueden distinguir entre curriculum implícito y explícito.

Los docentes encuestados afirman que las decisiones curriculares se toman sólo en las esferas centrales, y que a ellos les competen sólo las decisiones acerca de cómo evaluar los contenidos tratados, siendo su tarea principal “tratar los contenidos estipulados en el programa de estudio”

- Con esta realidad concreta, queda muy distante la propuesta de Stehnhause, quien asigna al profesor el rol de investigador del curriculum y su desarrollo, y más aún, le asigna un carácter de científico, y compara la sala de clases con un laboratorio. Si atendemos a la definición de curriculum que él emplea, al señalar que éste es *“Una pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica.”*¹ (Investigación y desarrollo del curriculum, 1984, Cap: El profesor como investigador).

Conuerdo con él en esta definición, pues las concepciones teóricas sólo podrán ser llevadas a la práctica en una apropiación de ellas, a saber, que habiendo un trabajo de investigación por parte del docente, se amplía su rol, y pasa de mero ejecutor, a protagonista del proceso. Esto significaría que el estudio de las prácticas docentes y todo lo que implica, no se haría desde fuera, sino que las harían ellos mismos.

Pero, la tendencia que se evidencia en las prácticas pedagógicas, es a mantener una tradición del abstraccionismo, con supuestos que se han validado desde la concepción conductista, como ser, que los estímulos, contenidos, deben ser para lograr una respuesta esperada, prediseñada, siendo el centro del proceso lo que se enseña, enfatizando los aspectos formales. Desde esta concepción, serán “buenos alumnos” los que repitan el modelo de respuesta prediseñado, el que es medible y objetivable, y permite al docente mantener la autoridad y lo valida frente a sus alumnos como superior.

Como en todo accionar humano, lo que se piense y cómo se piense determina el producto de ese pensamiento, o sea, la acción concreta, y si se abandona el proceso reflexivo en pro de una “hacer por hacer”, no nos queda más que esperar un deficiente desempeño docente, y la sala de clases se reduce a un lugar donde “se pasa materia” y se “hacen cosas”, pero donde no se construye aprendizaje. (Reduccionismo del aprender haciendo a un simple hacer). Se describe así el problema:

- *“Al interior del campo educativo, se genera un ambiente anti intelectualista, que lucha contra corrientes idealistas; la preocupación por hacer eficaz la acción escolar; el desarrollo de la pedagogía centrada en el niño, lleva a que los educadores dependen de un tipo de racionalización orientada hacia la intervención pragmática en el cambio escolar. La difusión masiva de las ideas de Dewey, que se malinterpretan por sus seguidores, favoreció un ambiente cuyo efecto fue la deserción de la reflexión y el privilegio de los saberes aplicativos... un saber que privilegia las ideas de interés, necesidad...”*² (Investigación y desarrollo del currículum, 1984, Cap: El profesor como investigador).

El proceso educativo tendría como finalidad lograr un producto prediseñado, convirtiendo la escuela en proactiva, cuya efectividad estará determinada por el logro o no de este producto. Tanto es así, que las escuelas están ya concebidas como empresas, y el docente, un funcionario más dentro de un sistema caracterizado por la competitividad, el individualismo y otros síntomas de la deshumanización de los alumnos.

Compartiendo el mismo escenario circunstancial, está el otro diez por ciento de los docentes encuestados, para quienes el currículum es algo diná-

mico que se construye desde una visión de la vida, del alumno como persona y de la sociedad, dados en un presente que tiene importancia en sí mismo como proceso y como fin, en los que se conjuga lo teórico y lo práctico, un encuentro entre personas concretas que construyen una realidad, desarrollando prácticas docentes efectivas sin descuidar la reflexión ni la acción, percibiendo que la dialéctica de este proceso permitirá una formación que no depende sólo del profesor, ni sólo del alumno, sino de todos y cada uno de los educativos.

DESARROLLO CURRICULAR: UN DESAFÍO NECESARIO

Hemos establecido como base del problema educativo la poca claridad conceptual existente en los docentes en relación al concepto de curriculum, lo que conlleva a desarrollar prácticas pedagógicas que discrepan entre lo pensado y lo realizado, enfatizando el hacer por el hacer, entre otras consecuencias que acarrea la debilidad conceptual.

Vamos a ver ahora cómo se puede lograr un cambio conceptual y qué es preciso cambiar o reforzar. El primer cambio debe llevarnos a pensar en un curriculum con pertinencia académica y pertinencia social, que permita centrar el trabajo en una formación más humanizante, que reivindique el valor de la formación desde la misma persona, reconociéndola en toda su dimensión pero también valorando las múltiples interacciones que desarrolla con su medio. Esta mirada curricular requeriría de concepciones diferentes de educación y escuela que posibiliten agenciar y recrear los procesos sociales y culturales que rodean a las instituciones educativas y los que se gestan desde su interior. Ello implica concebir el curriculum con ciertas particularidades de tal manera que se logre un trabajo integrado, coherente y flexible.

Un curriculum con estas características será de construcción permanente, participativa flexible, creativa, con un enfoque social que reconozca y dinamice en sus concepciones y practicas los contextos en los cuales se configuran, con abordajes transdisciplinarios que permitan las transformaciones que nuestra sociedad requiere. Existen diferentes procesos sociales y comunitarios que no incluyen en sus dinámicas directamente a las instituciones educativas, llevando a replantear el trabajo que se da al interior de las mismas; desde la articulación de los procesos curriculares con las dinámicas sociales y comunitarias que se agencian desde la comunidad educativa, es decir, que se mueven y generan procesos de reconstrucción curricular como resultado de los procesos sociales, de sus dinámicas, en un ejercicio diferente de concebir la relación comunidad como un todo interactivo y dinámico, en una relación dialéctica íntegra.

Iniciar una reflexión sobre las estructuras curriculares y los procesos sociales que se dinamizan alrededor de la escuela, implica un acercamiento a la forma como se ha presentado lo curricular y sus características, para de allí comprender la influencia y la pertinencia de un trabajo educativo que reconoce su entorno, su medio social y cultural, pero que no está al servicio de éste, sino que es parte de él.

En el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje no es posible abordar a la vez todos los objetivos y contenidos presentes en un área determinada. Por el contrario, es necesario que exista una distribución de los contenidos a lo largo de diversas unidades que se suceden en un curso escolar, un ciclo o bien en la etapa completa, con ajustes a su realidad presente, y que esté acordada por la unidad educativa y equipo docente, garantizando la continuidad y coherencia de sus actuaciones y como parte del proyecto curricular, en lo que denominamos genéricamente secuencias.

Apenas nos metemos en este tema, podemos encontrar diferentes maneras de entender la tarea de ordenar objetivos y contenidos (parte del curriculum), dependiendo de la importancia que demos a cada tipo de contenido, de la coherencia entre los docentes que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un grupo curso, del tipo de aprendizaje por el que optemos y, en consecuencia, del modelo de enseñanza que proponamos; en resumen, del modo de entender nuestro quehacer docente unido a la visión que tengamos del hecho educativo, de la educación misma. Ahora bien, lo que es preciso determinar con claridad es, si todos los curriculum son igualmente válidos, independientes del modelo curricular que se aplique, o si, por el contrario, las unidades curriculares del modelo que se aplique corresponde a un modelo abierto y flexible, como es el que proponemos en este momento, deben tener algunas características que las diferencien de las demás.

Entiendo que, en un modelo basado en las aportaciones del aprendizaje significativo, en la atención a la diversidad de los alumnos, en la autonomía de las planificaciones de cada unidad curricular, lógicamente las secuencias de contenidos no deberían ser rígidas, ni iguales para todos los cursos de una misma unidad educativa. Se entenderá entonces, que cada realidad no es comprensible a priori, sino en la dinámica del proceso mismo, descartando supuestos metafísicos, ideológicos o de cualquier tipo, dando al curriculum su comprensión y definición más adecuada, a saber, como un camino que se ha de recorrer, en un presente, construyendo aprendizajes significativos por sí mismos. Así por ejemplo, ya no se prepara para la vida, se hace vida el aprender: El curriculum es desarrollo, no supuestos predeterminados.

Para Stenhouse, “...El ideal es que la especificación del *curriculum* aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual este aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza.

Para resumir las consecuencias de esta postura: toda investigación y todo desarrollo bien fundamentados del *curriculum*, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajos en un centro de profesores de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por tanto, en el trabajo de los profesores. No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos.”³ (Sacristán, J; La práctica de un *curriculum* crítico)

Las consecuencias del desarrollo del *curriculum* para los profesores en el sentido de profundidad amplia como contrapuesta a profesionalidad restringida son evidentes, y surgen principalmente del compromiso que genera en sí mismo el docente por poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por él mismo, con capacidad de autocritica, autoevaluación constante, estudiar el modo propio de enseñar, cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de las mencionadas capacidades.

DIALÉCTICA CULTURAL EN EL AULA: UN PROCESO EMANCIPADOR

En nuestra investigación, al igual que en las investigaciones realizadas por Sacristán, guardando las proporciones, se evidencia que las categorías tradicionales con las que se concibe el *curriculum* no nos llevan a un desarrollo emancipador ni al progreso del sentido de lo humano. Se evidencia en el trabajo docente que deriva de esta concepción, como ya se ha planteado, muchas deficiencias, de las cuales citare ahora el interés técnico, manifestado en un saber que mantiene un interés esencial hacia las ideas. “La teoría se valora en la medida en que es práctica, es decir, directamente aplicable a la práctica, sin necesidad de reinterpretarla. La acción está relacionada con el producto, y, cuando el trabajo de los profesores está informado por el saber técnico, aparece como manifestación de artesanía, e incluso de trabajo mecánico.”⁴ (J. Sacristán, El *Curriculum*: una reflexión sobre la práctica)

El interés técnico y los resultados cuantitativos prediseñados, parecen ser signos de efectividad en el proceso escolar, y, si mantenemos la concepción tradicional del *curriculum*, así es. Pero lo que realmente necesitamos es instaurar una cultura de la autoevaluación, una capacidad para mirar todas las partes del proceso como igualmente importantes, a saber, tanto la sala de clases como su entorno cercano y lejano, con todos sus agentes comprometidos en este

análisis constante. Una mirada holística del proceso, con un análisis crítico del quehacer del docente, dado por él mismo son garantes de una concepción curricular más dinámica.

El concebir el curriculum como proceso y desarrollo y desarrollo, involucra al profesor, al alumno y a la sociedad en su conjunto, teniendo claro que no será desde fuera que emerjan las hipótesis para desarrollar la investigación de este proceso, sino desde el proceso mismo. Son los profesores los que, como ya se ha dicho, deben desarrollar la investigación en su accionar profesional, sin prescindir de la sala de clases, sino en ella misma.

Ya alrededor de 1960, Stenhouse, tomando como base la ideas de Kurt Lewin, y la postura filosófica de Habermas, propuso la investigación en la acción educativa, en la cual la indagación sistemática y autocrítica debía estar dada por los mismos docentes.

Creemos que, de transformarse el profesor en investigador de su propio quehacer, renovando sus concepciones acerca del curriculum se dará realmente la dialéctica cultural, contemplando el saber acumulado por todo el acontecer histórico y gnoseológico, que da sentido a los planes y programas fijados, y el saber emergente, producto de nuevas visiones, nuevos saberes construidos en la contingencia, en un encuentro propicio para un verdadero desarrollo y progreso humano y humanizador.

La investigación acción propuesta por Stenhouse, permitiría al docente ser generador de cambio, con la posibilidad de aplicar soluciones claras y eficaces a los diversos problemas y requerimientos escolares. Con estos parámetros, la calidad de la educación será una consecuencia necesaria y no una exigencia estadística, mejorando así también la relación escuela-comunidad, y revalorando tanto el rol del profesor, considerado como un auténtico profesional, y al alumno en su ser persona real, no un objeto depositario de contenidos estáticos.

Con esta nueva concepción curricular, el proceso educativo tendrá valor en sí mismo y se generará como resultado aquello que la sociedad realmente necesita: personas capaces de pensar con autonomía, generadores de cambios significativos. Entendamos la palabra cambio no como un intento de reemplazar unas estructuras por otras, sino en el sentido de un proceso dinámico que permite el devenir activo de aquello que el ser humano realmente necesita: realizarse como tal en una sociedad que valore a cada ser en su justa medida, brindándole las oportunidades para desarrollar su vida en una comunidad.

LA FORMACIÓN CURRICULAR DEL PROFESOR

Hoy en día es cuando más se discute sobre la formación inicial docente, por todos aquellos antecedentes que proporcionan el acontecer del devenir diario en nuestras escuelas y liceos de nuestro país. Es así como, a través de las evaluaciones que se están aplicando a los y las docentes del sistema municipal, se ha podido determinar que alrededor de un 41% de los profesores evaluados no cumplen con los estándares esperados, es decir, son categorizados como básicos e insatisfactorios. Por otro lado, de las presiones por un cambio a la LOCE, después de una jornada de paralización de los estudiantes, y del consenso general de producir un cambio imperativo en la educación, surge el cuestionamiento sobre cuál es el rol de las instituciones de educación superior que forman a los nuevos profesores y cuál es la concepción de formación inicial y de aprendizaje que promueven. Es cierto que son innumerables los aportes que ha dado el Estado: la jornada completa, el cambio radical en infraestructura, los cursos de apropiación curricular, los postítulos en algunos subsectores, etc., por lo cual la respuesta no se hará esperar.

Si bien la formación docente tiene por finalidad mostrar una reflexión sobre la concepción de formación inicial docente y algunas competencias disciplinares, didácticas y pedagógicas que todo profesor, debiese manejar. Se ha puesto énfasis en algunos elementos accesorios para que los alumnos de estos futuros profesores adquieran aprendizajes significativos en el subsector correspondiente.

La concepción de formación inicial docente debiera enmarcarse en el paradigma del constructivismo, por lo cual los y las docentes que toda institución forma deben responder a una triple dimensión del aprendizaje (conocimiento, habilidad y actitud).

Una Escuela de Educación debe infundir en sus alumnos la formación profesional y docente de modo que éstos adquieran las competencias de los dominios de su área o especialidad, las competencias del dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y tengan actitudes y acciones que reflejen su interés genuino en la práctica de su rol docente.

Para ello se ha de comprometer en generar los espacios para que los profesores en formación sean constructores de su propio proyectos curriculares, sean competentes, desarrollen sus capacidades docentes, sean autónomos, comprometidos con su labor, capaces de trabajar en equipo y llanos al cambio, y sobre todo, tener la capacidad y motivación para desarrollar investigaciones acerca de su propio quehacer en la sala de clases.

En la formación del docente se ha de procurar articular lo disciplinario, lo didáctico y lo pedagógico; además, se busca desarrollar el carácter continuo que tiene el aprendizaje, es decir, que los conocimientos que se desarrollen estén anclados en los conocimientos previamente adquiridos y sean base para generar el nuevo conocimiento.

Desde esta perspectiva, lo que debiese buscarse en cada enfoque, podría ser caracterizado de la siguiente manera:

- **Disciplinario:** con énfasis en el desarrollo de las competencias conceptuales y procedimentales dadas por los programas de estudio vigentes, con diversas profundizaciones y extensiones de niveles, básico a medio, y medio a superior, con el objeto de lograr la experticia disciplinaria.
- **Didáctico:** con énfasis en el desarrollo de las competencias didácticas a través del análisis reflexivo y crítico de propuestas didácticas, tanto diseñadas por el profesor como por otros, y
- **Pedagógico:** con énfasis en las orientaciones metodológicas y evaluativas dadas por los programas de estudio vigentes, e incluso por propuestas particulares, sean institucionales, y/o personales.
- **Científico:** Entendido como la necesidad de una constante renovación y autoevaluación que emerge desde el interior mismo de la sala de clases, a saber, con una investigación – acción que postula y comprueba hipótesis acerca de los problemas que surgen.

MARCO CURRICULAR VIGENTE

Desde la dimensión del saber hacer, el docente en formación debe ser capaz de aprender a diseñar, implementar y evaluar el curriculum en situaciones didácticas, además de comprender que las habilidades, parte importante del aprendizaje, deben ser aprendidas por sus estudiantes, y puestas en práctica.

Desde la dimensión del saber ser, éste debe ser responsable individual y socialmente; además, capaz de atender las necesidades que se plantean desde el ámbito de las disposiciones hacia los objetos, ideas o personas con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones, tales como el desarrollo personal, el aprendizaje y la relación con el conocimiento, las relaciones con los demás, los derechos y deberes ciudadanos, la disciplina de estudio y trabajo personal, el trabajo en equipo,

el manejo de evidencias, la verdad y la criticidad, el diálogo y el manejo de conflictos, incluso el entorno natural, de tal manera que se desarrollen todos los ámbitos con una mirada cognitiva de la actitud.

En este sentido, lo que se debe buscar no es sólo desarrollar el aspecto valorativo que se enmarca en la actitud, sino que intencionalizar la mirada cognitiva que se desprende de ella, con respecto al aprendizaje y su relación con el conocimiento que ellos desarrollan.

Como la dimensión del saber estar, en ellas se articulan los valores y las creencias con el comportamiento que esperamos que un profesor debiera tener en el ejercicio de su función docente, de modo que el entorno institucional y social de la escuela o liceo sea un lugar que favorezca el encuentro y no dificulten las interacciones al interior de la unidad educativa.

Desde la dimensión del querer hacer, este profesor debe ser comprometido y activo participante del cambio educacional que se quiere implementar, pero que también sea reflexivo, no impulsivo, de modo que deje en evidencia todas las competencias adquiridas en su formación, y demostrar además toda su experticia en el área específica en que se ha preparado.

Según expresa Grundy, S; *“primero, las actitudes y prácticas de los docentes deben llegar a basarse más firmemente en la teoría y la investigación educativas. Segundo, debe ampliarse la autonomía profesional de los docentes. Tercero, deben ampliarse las responsabilidades profesionales de los profesores”*⁵. (pág. 256 *Producto o praxis del curriculum*).

De lo anterior he querido mostrar sobre la importancia en este tema sobre la formación de profesores y la concepción de aprendizaje que se puede extender prácticamente a todo el quehacer educacional, no sólo desde las dimensiones abordadas en las líneas anteriores.

Como una forma de concluir, quiero expresar reflexivamente un aspecto de real importancia que no se trata a menudo en los temas curriculares y que esta estrechamente ligado, es la evaluación como también lo es la Planificación. ¿Qué sucede con la evaluación? La evaluación es más que una calificación, es un proceso permanente, que retroalimenta el trabajo del profesor. Se deja como preguntas abiertas para ser tomadas en consideración en la formación inicial docente, y en las concepciones de aprendizaje que manejarán estos futuros profesores. ¿Cuál es el rol del profesor desde esta perspectiva? ¿Qué enfoque de evaluación se quiere entregar a estos profesores para que tengan una gestión acorde a las necesidades curriculares de la heterogeneidad de alumnos y escuelas donde ejercerán?

LA MIRADA ÉTICA DEL PROBLEMA

Desde la perspectiva del deber ser, y de los valores que deberían estar presentes en el proceso educativo, podemos observar al menos dos causas que hacen grave el problema que hemos planteado:

1. Se desconoce o se confunde la relación de los medios y los fines: indirectamente, al transformarse el profesor en un “técnico” que aplica lo que viene dado, va generando un nivel de frustración que le impide ser feliz con lo que hace, se instrumentaliza él mismo e instrumentaliza a sus alumnos. Este es un problema ético por cuanto el ser humano es un fin en sí mismo, y no debe objetivizarse ni objetivizar a otro ser humano.

La salida a este problema ya se ha mencionado, pero es necesario insistir en ella: *“La estimulante consecuencia que la investigación-acción tiene para los profesores consiste en la posibilidad que ofrece a los profesionales en ejercicio de que ejerzan un grado mayor de autonomía y de responsabilidad con respecto a sus propias prácticas de trabajo, y de que proporcionen a los alumnos con quienes trabajan, experiencias de aprendizajes más auténticas”*. (Grundy, curriculum, producto o praxis.pag 258)

2. El individualismo como valor imperante: La sociedad actual está marcada por un creciente individualismo, que va en contra de la esencia del ser humano, social por naturaleza, y la sala de clases no está ajena a esto: se privilegia a los alumnos que alcanza el más alto rendimiento y sutilmente o claramente, se discrimina a los que no dan las respuestas esperadas, obviamente, sin hacer un análisis de porqué algunos alumnos no alcanzan los niveles esperados, o se les cataloga como malos alumnos, malos cursos. Esto es un problema ético que atenta contra los derechos fundamentales de las personas, como ser, el de igualdad y creemos que se solucionaría cuando se entienda y asuma el profesionalismo del profesor como tal y al alumno se le entienda y asuma como persona, con todo lo que ello implica.
3. Las valoraciones: Todo ser humano es un ser axiológico, con conciencia estimativa, y esto lo lleva a veces a dogmatismos difíciles de superar, y que afectan su quehacer y relación con los demás. Así pues, en el caso que estamos analizando, la valoración del trabajo tiene singular importancia. Ser un profesional o ser un técnico en la sala de clases llevará a consideraciones distintas, a visiones de la vida distintas, y, por supuesto, a abordar el quehacer pedagógico con altura de miras o con mediocridad.

Si enfatizamos la capacidad que el ser humano tiene de analizar con capacidad crítica aquello que piensa y que hace, se supera el dogmatismo, y por ende el estancamiento

Muchos otros puntos son los que podríamos citar al respecto, pero estos tres son los fundamentales, pues explicitan la necesidad de reflexionar también en lo que es la ética profesional y personal del docente, y actualizar las perspectivas valóricas, rescatando lo fundamental del quehacer pedagógico: Un trabajo entre personas y para las personas.

BIBLIOGRAFÍA

Bolchuk, M; El currículum y la investigación como base de la enseñanza Cap. 6: Relación de la teoría de Stenhouse con la problemática curricular.

Grundy, S, 1994, Producto o praxis del currículum. 1991

Kemmis, S; El currículum, más allá de una teoría de la Reproducción, Texto de apoyo.

Rosales, M, Escuela de Educación – Universidad de Viña del Mar.

Rojas Figueroa, A; Coordinador de la Red de Liderazgo de la OREALC UNESCO).

Sánchez, T; Organizar los contenidos para ayudar a aprender, 1999

Sacristán, J; La práctica de un currículum crítico, 1988

Stenhouse, L; Investigación y desarrollo del currículum, 1984, Cap: El profesor como investigador.

PERSPECTIVAS DA HOSPITALIDADE COMO TÉCNICA DE ENSINO, CONSIDERANDO O PRESTADOR DE SERVIÇO COMO ANFITRIÃO

Romulo de Abreu Rodrigues¹

Hilário Angelo Pelizzer²

INTRODUÇÃO

Atualmente, o conceito de hospitalidade tem sido amplamente discutido no meio acadêmico devido à crescente demanda do mercado de trabalho. No entanto, devido à profundidade e complexidade do conceito, sua aplicação prática pode ser mais desafiadora do que sua teoria sugere, especialmente no contexto de hospitalidade aplicada ao atendimento em eventos exclusivos realizados na residência de um cliente.

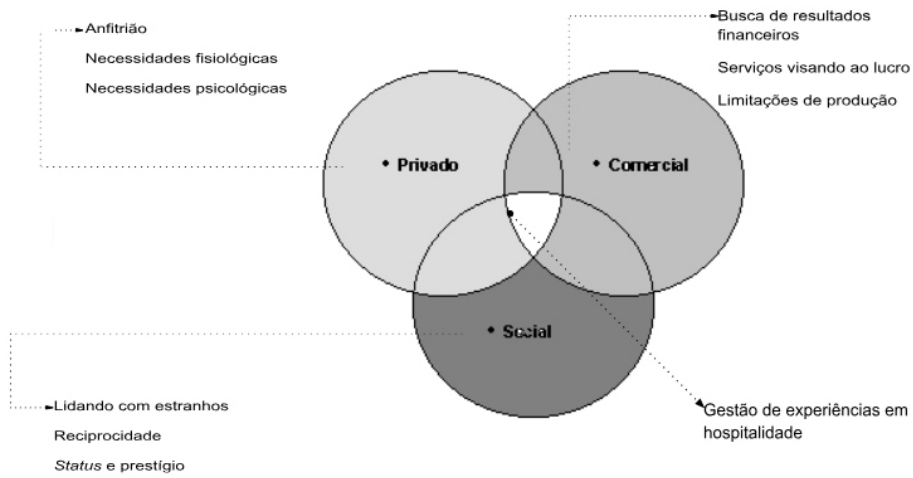
A palavra hospitalidade, oriunda do latim *hospitalitate*, significa o ato de hospedar, hospedagem ou a qualidade de ser hospitaleiro, de acolhimento afetuoso. John Walker destaca que o termo hospitalidade deriva do antigo termo francês *hospice* (asilo, albergue), que significa dar ajuda e abrigo aos viajantes. O conceito de hospitalidade é mencionado na Bíblia e em diversas religiões. Na Grécia e Roma antigas, a hospitalidade já era vista como uma responsabilidade social. Atualmente, existem várias definições de hospitalidade, como hospitalidade social, pública, doméstica ou privada, e comercial (Lashley & Morrison, 2004).

Lashley & Morrison (2004) argumentam que a hospitalidade deve ser entendida como um fenômeno que vai além da simples prestação de serviços. Eles discutem diferentes perspectivas teóricas, incluindo aspectos sociais, culturais e econômicos, que moldam a prática da hospitalidade. Segundo os autores, as atividades relacionadas com hospitalidade podem ocorrer nos domínios social, privado e comercial, conforme demonstra a figura 12.

¹ Especialista em Comunicação e Marketing (UniAmérica). Professor (Seduc SP).

² Doutorado em Turismo (FESPSP). Professor (Fatec-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/3247960067507907>

Figura 12 – Atividades de Hospitalidade



Fonte: Lashley (2000, p. 4).

A hospitalidade social refere-se ao ato de receber amigos, familiares ou conhecidos em um ambiente não comercial, promovendo interações e fortalecendo laços pessoais. A hospitalidade pública está relacionada ao acolhimento de visitantes em espaços públicos, como museus, parques e eventos comunitários, visando a inclusão e o bem-estar coletivo. A hospitalidade doméstica ou privada envolve o recebimento de convidados em um ambiente residencial, onde o anfitrião oferece conforto e cuidados personalizados. Por fim, a hospitalidade comercial abrange estabelecimentos como hotéis, restaurantes e resorts, onde o serviço é prestado de maneira profissional e remunerada, com o objetivo de satisfazer as necessidades e expectativas dos clientes.

Muitos autores referem-se às empresas de hospitalidade como aquelas que fornecem meios de hospedagem e alimentação, ou seja, empresas voltadas para hospedar e prover refeições. No entanto, Luiz Octávio de Lima Camargo amplia esse conceito, afirmando:

“O profissional da hospitalidade não é apenas o do hotel e do restaurante, mas também aquele que atua em todo o sistema receptivo turístico de uma cidade e em órgãos e empresas que, de alguma forma, acolhem os habitantes da própria cidade” (Camargo, 2002, p. 9).

Essa visão mais ampla destaca a importância da hospitalidade em diversos setores e contextos, evidenciando sua relevância na construção de uma sociedade mais acolhedora e inclusiva.

Camargo (2003, p. 15) identifica dois eixos que delimitam o campo de estudo da hospitalidade, o eixo cultural e o eixo social. O primeiro diz respeito às ações abrangidas para noção de hospitalidade e o segundo relaciona-se aos modelos de interação social, conforme exemplifica a figura 13:

Figura 13 – Os tempos/espaços da hospitalidade humana

	Recepcionar	Hospedar	Alimentar	Entreter
Doméstica	Receber pessoas em casa, de forma intencional ou casual	Fornecer pouso e abrigo em casa para pessoas	Receber em casa para refeições e banquetes	Receber para recepções e festas
Pública	A recepção em espaços públicos de livre acesso	A hospedagem proporcionada pela cidade e pelo país, incluindo hospitais, casas, de saúde, presídios...	A gastronomia local	Espaços públicos de lazer e eventos
Comercial	Os serviços profissionais de recepção	Hotéis	A restauração	Eventos e espetáculos, espaços privados de lazer
Virtual	Folhetos, cartazes, folders, Internet, telefone, e-mail	<i>Sites</i> e hospedeiros de sites	Programas na mídia e sites de gastronomia	Jogos e entretenimento na mídia

Fonte: Camargo (2003, p. 19)

O autor complementa, definindo a hospitalidade do ponto de vista analítico-operacional, salientando que a mesma pode ser definida como o ato humano, exercido em contexto doméstico, público ou profissional, de recepcionar, hospedar, alimentar e entreter pessoas temporariamente deslocadas de seu habitat (Camargo, 2003:19).

As escolas inglesa e brasileira surgiram de iniciativas para estabelecer pontes entre as escolas francesa e americana, motivadas pela temática do turismo e da hotelaria, formulando três hipóteses apresentadas por Camargo (2004, p. 44):

- tanto a hospitalidade comercial como a hospitalidade pública nutrem-se da mesma matriz, a hospitalidade doméstica;

- a inospitalidade tão característica da sociedade moderna e que vitima tanto os migrantes como os turistas pode ser lida como a falta de “hospitalidade”, de capacidade de hospitalidade tanto de anfitriões como de hóspedes;
- comércio moderno da hospitalidade humana efetivamente abole o sacrifício implícito na dádiva, ao trocar serviços por dinheiro, mas a hospitalidade sempre foi atributo de pessoas e de espaços, não de empresas; a observação deve, pois, dirigir-se para o que acontece além da troca combinada, além do valor monetizável de um serviço prestado, para o que as pessoas e os espaços proporcionam além do contrato estabelecido. Nesse campo, permanecem vivas a hospitalidade e (por que não lembrar também?) a hostilidade humana.

Assim, nota-se que a hospitalidade pode existir na comercialização de produtos e serviços turísticos, porém será uma hospitalidade planejada, forjada para recepcionar o turista em troca de um pagamento pelos serviços prestados. Neste sentido, Telfer (2004, p. 68) contribui dizendo que a hospitalidade comercial, em alguns casos, é sim uma forma de hospitalidade, pois mesmo que de forma comercial, este tipo de hospitalidade visa o desejo de agradar ao outro, de satisfazer suas necessidades, ressaltando que:

(...) se um hospedeiro comercial atende bem aos seus hóspedes, com um interesse autêntico por sua felicidade, cobrando um preço razoável, não extorsivo por aquilo que oferece, suas atividades poderão ser chamadas de hospitaleiras.

A hospitalidade, então, pode se manifestar sob 3 pressupostos básicos: o DAR, o RECEBER e o ato de SERVIR (DRS). Neste artigo, focaremos no ato de SERVIR, que resultará na nossa atuação como técnica de ensino e de melhoria profissional dos alunos. Servir traduz o empenho em proporcionar uma experiência positiva e satisfatória aos clientes, indo além da simples prestação de serviço para incluir aspectos de cuidado, acolhimento, zelo, personalização e excelência no atendimento.

A hospitalidade vai além do simples atendimento ou acolhimento formal; envolve um ato de servir, que é central para a criação de experiências significativas e memoráveis. Segundo Lashley e Morrison (2000), servir na hospitalidade implica uma intenção genuína de cuidar e acolher o outro, estabelecendo uma conexão emocional e proporcionando um senso de bem-estar e conforto. Servir é um ato intencional e consciente, que requer habilidades específicas e uma atitude de empatia e atenção às necessidades dos clientes.

A palavra “atender” implica distância e reatividade: foca-se na prestação de atenção e na resposta. Por outro lado, o termo “servir” evoca proximidade e proatividade, envolvendo cuidado, utilidade, satisfação e agrado. Ao adotar a perspectiva de “servir ao cliente”, estamos comprometidos em encontrar soluções, oferecer alternativas e garantir os melhores resultados através de uma escuta ativa. Essa abordagem não apenas fortalece, mas aprofunda significativamente a relação com o cliente. No contexto empresarial, a ação de servir transcende a simples resposta ao cliente, pois incorpora habilidades como escuta atenta, compreensão empática e a capacidade de superar expectativas.

Este enfoque posiciona o serviço muito à frente do simples atendimento, promovendo uma interação mais humanizada e eficaz, onde o cliente se sente genuinamente valorizado e compreendido.

O objetivo desta proposta é trazer o tema da prática da hospitalidade aplicada à formação de profissionais no ensino técnico, utilizando embasamentos teóricos que sustentam o conceito. Deste modo, é possível incentivar os alunos a adotarem uma postura assertiva e cordial no atendimento ao cliente, numa perspectiva real da hospitalidade, no contexto de atendimento domiciliar.

Surgem os aspectos relevantes para hospitalidade no contexto domiciliar, a partir das experiências em serviços prestados ao cliente em eventos exclusivos e de acordo com a literatura referente ao assunto, a começar pela complexidade da hospitalidade em ambientes reservados e sob encomenda.

Observam-se, também, alguns desafios a serem superados, quando se fala em hospitalidade na residência de um cliente, os quais se diferem, em grande parte, daqueles encontrados em ambientes tradicionais, como hotéis, eventos e restaurantes. Em uma residência ou local intimista, o prestador entra no espaço considerado reservado, íntimo e pessoal, onde a dinâmica de interação deve ser mais cuidadosa e personalizada. Desta forma, o prestador de serviço deve estar atento a realizar uma abordagem mais sensível e cognitiva, garantindo que o cliente se sinta acolhido e respeitado. É este o momento em que o prestador de serviço pode tornar-se o anfitrião no seu processo de trabalho, no contexto da hospitalidade. Levando-se em conta estes aspectos, é imprescindível que o prestador de serviço estabeleça alguns critérios que serão importantes na qualificação do seu trabalho.

Podemos, primeiramente, citar a personalização do atendimento. Este é um dos aspectos mais críticos da hospitalidade domiciliar. Sabemos que cada cliente tem suas próprias preferências, necessidades, exigências e expectativas. Portanto, o prestador de serviço deve ser capaz de adaptar suas técnicas e

abordagem para atender essas especificidades. Segundo REASON; LØVLIE; FLU (2015), “a personalização é uma das principais formas de criar experiências memoráveis para os clientes, uma vez que atende diretamente às suas expectativas e desejos individuais”.

Todavia, outros aspectos importantes envolvem a comunicação e empatia. Ambas são essenciais para estabelecer uma conexão positiva e acolhedora com o cliente. O prestador de serviço deve ser um bom ouvinte e estar atento aos detalhes, capaz de interpretar e responder às necessidades do cliente de maneira proativa e atenciosa. Normalmente, o primeiro contato envolve a negociação do que será necessário para a realização do evento, onde o prestador de serviço deve escutar o seu cliente e verificar aquilo que mais o agrada e necessita, sem receber opções de forma impositiva, mas de forma clara e objetiva. Ao fazer uma analogia, em uma peça de teatro onde o prestador de serviço se transforma no roteirista de uma história a ser contada pelo contratante e assim chegarem a um acordo e à definição de um orçamento justo para ambos. Neste momento, vem a fase da negociação do contrato, na qual o cliente define se é condizente com seu orçamento para o evento. Essa negociação envolve o método de trabalho a ser aplicado, tipo de produtos, insumos, decoração e número de convidados. Desta forma, é possível manter a relação comercial para executar o evento e fidelizar o cliente. De acordo com KOZAK; WOODSIDE (2013), “a hospitalidade envolve não apenas a prestação de serviços, mas também a criação de relacionamentos e a construção de um ambiente de confiança e respeito”.

É importante, após verificar os primeiros aspectos no processo de hospitalidade aplicada ao atendimento em um evento, seguir algumas práticas recomendadas que assegurem a qualidade da prestação dos serviços e a satisfação do cliente. Neste ponto, antes de chegar à residência do cliente, é fundamental realizar um planejamento detalhado. O planejamento inclui a confirmação antecipada da contratação dos serviços solicitados; a preparação todo o material e equipamento que será necessário na execução do serviço; alinhamento com as expectativas e preferências do cliente. O cuidado no planejamento é essencial para minimizar contratemplos e garantir que o trabalho a ser executado esteja pronto para ser uma experiência impecável. Atentar-se aos pormenores como verificar o acesso à casa, estacionamento, tipos e idades de convidados, estilo ou caracterização do evento (festa, aniversário, jantar, negocio, homenagem). No dia do evento, é importante confirmar o horário de chegada, se é necessário chegar com maior antecedência para organização

e decoração. Em *The Routledge Handbook of Hospitality Management*, WOOD (2017) “ressalta a importância do planejamento e da preparação como elementos-chave para a entrega de serviços de alta qualidade”.

A apresentação pessoal e o comportamento profissional são outro ponto importante. É crucial que o prestador de serviço se vista de forma apropriada e mantenha uma atitude profissional, acolhedora e amigável. Demonstrar respeito pelo espaço do cliente e pelas suas regras domésticas é fator preponderante para criar um clima ou ambiente de confiança e respeito mútuo. É muito comum em eventos, o prestador de serviço adiantar-se ao anfitrião, que pode estar se preparando. Neste aspecto, é importante verificar se o cliente gostaria que os convidados fossem recepcionados. Os demais funcionários que já trabalham na casa também são um elo operacional entre você e o cliente. E eles conseguem orientar quais locais podem ser usados para armazenar produtos, onde encontrar insumos, caso o cliente os forneça. Um modo de agir com hospitalidade é chamar os funcionários agregados da residência do cliente pelo nome e todos identificados, mantendo a postura delicada de prestador de serviço, com respeito, sem superioridade e ou submissão. MULLINS; DOSSOR (2013) “dizem que a apresentação e o profissionalismo são competências fundamentais da percepção de qualidade do serviço por parte do cliente”.

Os pequenos detalhes fazem uma grande diferença na percepção da qualidade e excelência do serviço prestado, bem como dos aspectos da arrumação cuidadosa do espaço de trabalho até a adição de toques pessoais, como frutas frescas, disposição dos produtos e decoração personalizada, adição de flores naturais ou uma música ambiente que o cliente aprecie. Esses detalhes demonstram cuidado e consideração, elevando a experiência do cliente. Solomon (2016) “argumenta que a atenção aos detalhes é essencial para exceder as expectativas do cliente e criar uma experiência superior de serviço”.

Embora a hospitalidade domiciliar ofereça muitas oportunidades, ela também apresenta desafios únicos que precisam ser enfrentados com soluções eficazes. Um dos maiores desafios é o gerenciamento de expectativas do cliente. Ao estabelecer uma negociação com o cliente, é importante mostrar-se claro e transparente na oferta dos serviços e demonstrar as possíveis limitações. Deve-se manter uma comunicação honesta e aberta desde o princípio de forma a evitar os ruídos na comunicação e garantir, assim, que o cliente se sinta satisfeito com o serviço prestado. Destacamos que os comportamentos do prestador de serviço e seus funcionários são fundamentais, como por exemplo, o primeiro cumprimento padrão para os convidados, inerente ao

horário, bem como responder às abordagens dos clientes de forma agradável, acolhedora e receptiva, além de utilizar uma comunicação clara e objetiva, com português correto e uso de termos cordiais, com leveza, num “perfect service”. Estar atento no olhar do dono da casa e ou contratante, pois ele pode indicar discretamente quem você deve servir primeiro, dar mais atenção, ou um convidado especial. Assim como ele também pode assinalar uma insatisfação, onde pode ser necessária abordagem direta para melhoria do serviço naquele momento. Outros comportamentos delicados envolvem: avisar discretamente que precisa ir ao toilette; ou se vai ausentar-se do local por algum motivo; para verificar insumos; ou outros motivos relevantes. Segundo REID e BOJANIC (2017), “a clareza na comunicação é vital para o gerenciamento eficaz das expectativas do cliente”.



Fonte: Os autores

É importante também que o prestador de serviço esteja atento às situações imprevistas e procurar adaptar-se a elas, bem como às mudanças nas necessidades do cliente. Ser flexível é um requisito para lidar com desafios que se tornem inesperados e para fornecer um serviço que realmente atenda às expectativas do cliente. Por exemplo, é indelicado anunciar o final da festa, mesmo que tenha sido contratado para determinado horário. Caso seja necessário, é recomendado avisar discretamente ao anfitrião sobre o horário de término do serviço. Mediante ao acordado em contrato, é do conheci-

mento do cliente a existência de um termo de excedência do horário e se ele precisar, é possível estender este período, de acordo com a sua necessidade, lembrando-o de maneira cordial e discreta, pois ele pode estar entretido com os convidados. Outro detalhe importante é tratar os convidados com simpatia, com sorriso e cordialidade, de forma a servi-los da melhor forma. Diversos autores como KANDAMPULLY, SOLNET e KLINE (2014) “ênfatizam que a flexibilidade e a capacidade de adaptação são características essenciais para a excelência no atendimento ao cliente”.

Um outro aspecto a se considerar na hospitalidade é assegurar um padrão elevado de qualidade em todas as interações com os clientes. Isso permite que se crie uma boa reputação e uma ótima avaliação do prestador de serviço, permitindo a fidelização do contratante. Esta prática inclui não apenas a entrega do serviço, mas também o acompanhamento do feedback do cliente e o pós serviço, para garantir a satisfação do cliente e receber recomendações para melhorias futuras. Por exemplo, ao finalizar o evento, manter os materiais e ambiente de trabalho organizados e limpos. FORD; STURMAN (2023) “destacam que a manutenção da qualidade do serviço é crucial para a retenção de clientes e o sucesso a longo prazo”.

DESENVOLVIMENTO

Sabemos que é importante integrar ao currículo de cursos técnicos de turismo e hotelaria, todos os aspectos inerentes à hospitalidade no atendimento do cliente em sua residência ou aos princípios relevantes da hospitalidade. Isso permitirá que os alunos fiquem melhor preparados para o mercado de trabalho e se tornem protagonistas de um modelo conceituado de atendimento humanizado e empático. Para isso, sugerimos neste trabalho, algumas estratégias que permitam ao aluno aprender sobre a hospitalidade com foco no atendimento domiciliar.

Podemos afirmar que a primeira delas é incentivar o aprendizado na prática. Isso permite que o aluno interiorize os conceitos teóricos de hospitalidade aprendidos e coloquem em prática de forma assertiva e competente, por meio de simulações, visitas técnicas onde possam observar os modelos de abordagem dos clientes, desenvolvam a empatia, a comunicação e a resolução de problemas com acompanhamento de um docente, num ambiente controlado.

Recomendamos, também, outra metodologia que é o estudo de casos e resolução de situações-problema, para que os alunos apliquem as teorias aprendidas e desenvolvam um raciocínio crítico para situações reais. É possível

desenvolver uma postura de controle emocional, uma vez que o aluno poderá treinar e discutir situações sobre o que funciona e sobre o que deve ser evitado ao se comunicar com o cliente ou se ver diante de uma situação conflituosa.

Uma outra estratégia importante que auxilia experiências enriquecedoras dos alunos é estabelecer parcerias com empresas de turismo, hotelarias e eventos. Também são importantes estratégias para que os alunos tenham contato com a realidade do serviço. Elas podem ser complementadas com visitas técnicas, *workshops*, palestras, feiras de exposições e outras formas de contato com as aplicações da hospitalidade, onde eles possam se sentir envolvidos no processo de aprendizagem.

O professor, por sua vez, deve incentivar que os alunos façam leituras de artigos científicos, livros de referências e documentos técnicos, essenciais para o aprendizado contínuo. É importante também que o aluno invista em conhecimentos adicionais como estudar outros idiomas, aperfeiçoar os conhecimentos de informática e dos meios digitais, pois isso favorecem sua interação com mercado de trabalho atual e permite que se sintam mais confiantes em sua comunicação, e assim, proporcionar um atendimento de qualidade ao cliente.

Por fim, é importante que o professor dê um *feedback* contínuo ao aluno, destacando suas habilidades, seu progresso, e verificando o que deve ser melhorado e aprendido, permitindo que eles refinem suas habilidades, competências e aptidões, e, se qualifiquem para a prática profissional. Neste particular podemos implementar como um valor agregado ao desenvolvimento individual de cada aluno, o desenvolvimento de pelo menos 5 aulas especiais ou inovadoras, no formato da Aula Invertida ou pela Alternância do Poder, com uma metodologia que fomenta a gestão do conhecimento e das competências, simultaneamente, na conjunção dos três domínios das competências: o cognitivo, o intrapessoal e o interpessoal. PELIZZER (2023) “descreve a metodologia da Aula Invertida como um processo que aglutina os pressupostos da pedagogia, da andragogia, da heurística, da interdisciplinaridade, da resiliência, da idiossincrasia e culminando com a Panto-Iso-Cracia” (alternância do poder ou o poder distribuído entre todos – no microssocial).

CONCLUSÃO

O atendimento domiciliar tem se tornado um mercado crescente na rede de eventos e, por isso, a hospitalidade neste tipo de prestação de serviço é imprescindível para ofertar um trabalho de qualidade e excelência. O conceito de prestador de serviço como anfitrião é bastante complexo e requer habilidades e competências adquiridas ao longo de um processo de aprendizagem contínuo,

que envolve não apenas uma postura profissional empática, mas a capacidade de se comportar de maneira educada, respeitosa e de extrema qualidade. Muitos profissionais que se formam em diversas áreas como hotelaria, eventos e turismo não desenvolvem esta habilidade ou competência porque a maioria da grade curricular não prioriza o estudo da hospitalidade com a relevância que esta merece. Por isso, a proposta deste trabalho é trazer este assunto tão importante à realidade dos alunos e futuros profissionais, para que eles se tornem relevante e com excelência no mercado de trabalho, ademais tenham habilidades e competências que superem as expectativas do contratante, estimulando-os a agir de forma assertiva e cordial no atendimento ao cliente. Assim, renova-se o conceito de prestador de serviço como anfitrião do contratante em sua residência.

Estamos cientes que precisamos inovar e fortalecer a hospitalidade neste novo segmento, ainda inexplorado de forma adequada e perene. As escolas e as IES precisam inovar na sala de aula com novas metodologias e entre elas a Aula Invertida. Os processos de ensino aprendizagem, na enfatizada educação integral ou plena, o Estudante ou Aprendiz passa a ser o único ou o grande protagonista. Este foco ou eixo temático considera o aprendiz como protagonista no seu processo de construção de competências, habilidades, atitudes e saberes, sendo essencial ou primordial a construção de Reflexões sobre o seu papel na Educação Plena-EP, e além na formação autônoma, no desenvolvimento da capacidade de tomar decisões conscientes e bem fundamentadas, de saber resolver problemas cotidianos, complexos e contemporâneos, com base ou suporte nos pressupostos pedagógicos, andrológicos, heurísticos, idiossincráticos, interdisciplinares, resilientes e panto-iso-cráticos (alternância do poder ou o poder distribuído entre todos – no micros social, evidentemente).

O estudante, na educação plena, é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem, assumindo o papel de protagonista. Esse modelo educacional busca desenvolver não apenas o aspecto cognitivo dos alunos, mas também suas habilidades socioemocionais, valores éticos e cidadãos, promovendo uma formação integral e holística. Desta forma, o aluno é capaz de desenvolver suas habilidades, seguindo os seguintes princípios:

1. **Aprendizagem Significativa:** Baseia-se na teoria de Ausubel, onde o conhecimento prévio do aluno é valorizado, promovendo conexões com novos conceitos de maneira relevante e contextualizada.
2. **Autonomia e Protagonismo:** Segundo Vygotsky, o desenvolvimento do aluno é potencializado quando ele assume um papel ativo em seu próprio aprendizado, participando ativamente de decisões e processos educativos.

3. **Interdisciplinaridade:** Integrar diferentes áreas do conhecimento permite uma compreensão mais abrangente e complexa do mundo, favorecendo a aplicação prática dos conceitos aprendidos.
4. **Currículo Flexível e Contextualizado:** Adaptar o currículo às necessidades e interesses dos alunos, bem como ao contexto em que estão inseridos, aumenta a relevância do aprendizado e estimula a motivação intrínseca.

Esses princípios, portanto, permeiam impactos, que estão ligados a um desenvolvimento Integral, pois estimula o crescimento pessoal, social, emocional e intelectual dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios complexos na vida pessoal e profissional. Favorece o engajamento e motivação, pois a abordagem centrada no aluno aumenta o interesse pelo aprendizado, reduzindo taxas de evasão e melhorando o desempenho acadêmico. E por fim, prepara-o para a cidadania global, pois eles se sentem capacitados a serem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo valores de responsabilidade social, sustentabilidade e respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES

1. O conceito de hospitalidade tem sido amplamente discutido no meio acadêmico e é crucial para o atendimento ao cliente, especialmente em eventos exclusivos realizados na residência do cliente.
2. A prática da hospitalidade pode ser complexa, especialmente quando aplicada em ambientes íntimos e pessoais, como a casa de um cliente. Portanto, é essencial que os prestadores de serviços adotem uma abordagem sensível e personalizada para garantir que o cliente se sinta acolhido e respeitado.
3. A personalização do atendimento é um aspecto crítico da hospitalidade domiciliar. Cada cliente tem suas próprias preferências, necessidades e expectativas, e o prestador de serviço deve ser capaz de adaptar suas técnicas e abordagens para atender a essas especificidades.
4. A comunicação e a empatia são essenciais para estabelecer uma conexão positiva com o cliente. O prestador de serviço deve ser um bom ouvinte, capaz de interpretar e responder às necessidades do cliente de maneira proativa e atenciosa.

5. A hospitalidade domiciliar apresenta desafios únicos que precisam ser enfrentados com soluções eficazes. Um dos maiores desafios é o gerenciamento das expectativas do cliente. É importante que o prestador de serviço seja claro e transparente na oferta dos serviços e demonstre as possíveis limitações.
6. A flexibilidade é um requisito para lidar com desafios inesperados e para fornecer um serviço que realmente atenda às expectativas do cliente.
7. A manutenção da qualidade do serviço é crucial para a retenção de clientes e o sucesso a longo prazo.
8. A integração dos princípios relevantes da hospitalidade no currículo de cursos técnicos de turismo e hotelaria é importante para preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho.
9. A implementação no currículo dos cursos o aplicativo da metodologia da Aula Invertida-AI como um processo inovador impar e único na sala de aula, de pelo menos 4 aulas-turma por semestre.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, L. O. L. Hospitalidade. São Paulo: Aleph, 2004.

CAMARGO, L. O. L. Os domínios da hospitalidade. In: DENCKER, A. F. M.; BUENO, M. S. (orgs.) Hospitalidade: cenários e oportunidades. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CAMARGO, L. O. L. Turismo, hotelaria e hospitalidade. In: DIAS, C. M. M. (org.) Hospitalidade: reflexões e perspectivas. São Paulo: Manole, 2002.

FORD, Robert C.; STURMAN, Michael C. Managing Hospitality Organizations: Achieving Excellence in the Guest Experience. [s.l.] SAGE Publications, 2023.

KANDAMPULLY, Jay; SOLNET, David; KLINE, Tony D. Service Management Principles for Hospitality and Tourism. 2014.

KOZAK, M.; WOODSIDE, A. Hospitality and Tourism: Synergizing Creativity and Innovation in Research. [s. l.] CRC Press, 2013.

LASHLEY, C.; MORISON, A. (orgs.). Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado. Barueri: Manole, 2004.

MULLINS, Laurie J.; DOSSOR, P. Hospitality Management and Organisational Behaviour. [s.l.] Pearson Higher Ed, 2013.

PELIZZER, H. A. Desafios para a Educação no Século XXI – Aula Invertida: Uma metodologia pela Alternância do Poder – No Contexto do Ensino do 2o. Grau, Técnicos e Tecnológicos. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2023.

REASON, Ben; LØVLIE, Lavrans; FLU, Melvin Brand. *Service Design for Business: A Practical Guide to Optimizing the Customer Experience*. [s. l.] John Wiley and Sons, 2015.

REID, Robert D.; BOJANIC, David C. *Hospitality Marketing Management*. 2017.

SOLOMON, Micah. *The Heart of Hospitality: Great Hotel and Restaurant Leaders Share Their Secrets*. 2016.

TELFER, E. Hospitalidade como um traço cultural. In: LASHLEY, C.; MORRISON, A. (Orgs.). *Hospitalidade, uma abordagem social*. São Paulo: Editora Aleph, 2004. p. 65-79.

WALKER, J. R. *Introdução à hospitalidade*. Barueri: Manole, 2002. Outras Publicações

WOOD, Roy C. *The Routledge Handbook of Hospitality Management*. 2017.

FONTE ONLINE

KANDAMPULLY, Jay. *Service management principles: for hospitality and tourism*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt, 2015. Disponível em: <https://archive.org/details/servicemanagemen0000kand>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SEMIÓTICA APLICADA NA LEITURA DE IMAGEM FÍLMICA

Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma das funções da escola é propiciar a formação do aluno em leitura de textos de qualquer natureza. Há inúmeros estudos e produções científicas sobre o assunto, trabalhados sob diferentes abordagens. No entanto, continua sendo um desafio o seu ensino e ainda há possibilidades de novas abordagens sobre o tema, principalmente, no tocante à leitura do texto visual, ou verbo-viso-sonoro, textos sincréticos². Neste último caso, em particular, é preciso uma atenção maior pelo professor. Ademais, no século XXI, as mudanças sociopolítica e econômica ligadas às transformações tecnológicas cingem-se às necessidades de a educação escolar formar o aluno para “dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática” (ROJO, 2009, p. 90).

Nesse viés, este capítulo envolve uma prática de análise de texto sincrético que pode auxiliar o professor de língua portuguesa a encontrar novos materiais para sua prática na sala de aula. Sugerimos, para isso, a leitura de um texto verbo-viso-sonoro, o filme *Lavoura Arcaica* (2001), de Luiz Fernando Carvalho, adaptado do romance homônimo (1975), de Raduan Nassar, na perspectiva da semiótica discursiva, com objetivo de destacar escolhas realizadas no nível fundamental do plano do conteúdo e algumas relações operadas com o plano da expressão que auxiliam na construção dos sentidos do texto em análise. Neste seguimento, insere-se, também, o contexto de uma semiótica didática, concepção ainda em construção por teóricos que atuam no campo da semiótica e ensino, como José Luiz Fiorin e Diana Luz Pessoa de Barros, dois principais precursores da semiótica no Brasil, entre outros preocupados em realizar trabalhos sobre a didatização da teoria para facilitar sua compreensão e o que a semiótica pode favorecer para a leitura de textos.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/6411425551167257>

² Estes textos são entendidos como construções que integram mais de uma linguagem submetidas na mesma enunciação, assim, o que se tem de fato é uma enunciação sincrética, ou seja, conforme Fiorin (2009, p. 38), “uma estratégia global de comunicação, que se vale de diferentes substâncias para manifestar, na textualização, um conteúdo e uma forma da expressão”, como por exemplo o filme, no qual temos um eixo rítmico que vincula várias e diferentes linguagens (diálogos verbais, som, música, ruído, etc.) em uma narrativa em movimento, por isso o uso do termo texto sincrético em semiótica discursiva.

Nosso interesse nessa pesquisa foi reforçado levando em conta a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Vale ressaltar que a palavra “semiótica” está entre as práticas de linguagem que compõem um dos eixos integradores dos conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa, o eixo “análise linguística (AL)/semiótica”, dentro do qual se orienta o trabalho que envolva a discursividade, a textualidade, a gramaticalidade e a multimodalidade: “a prática de AL/Semiótica envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 71)³. Assim, vivenciamos, principalmente por parte dos professores da educação básica, uma sucessiva procura por entender como utilizar a “semiótica” no ensino.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A BASE TEÓRICA

A leitura para a semiótica, segundo Greimas e Courtés (s/d, p. 251-252), é uma semiose, ou seja, uma atividade que correlaciona um conteúdo a uma expressão dada, e transforma uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos: tal performance pressupõe uma competência do leitor, comparável, ainda que não necessariamente idêntica, à do produtor do texto. O leitor para a semiótica é um coenunciador, uma vez que é ele quem vai designar a escolha dos elementos que tecerão o texto. Nesse sentido, em semiótica, o leitor é o destinatário da comunicação e também sujeito que produz o discurso, por isso o resultado do ato de leitura é produto de uma criação, um ato de linguagem em que o leitor produz significação “Durante o processo de leitura, o leitor produz uma sequência de atos de representação que vão sendo confirmados ou descartados na medida em que mantêm ou não a coerência de sentido do texto” (CORTINA, 2004, p. 166). É esse coenunciador que irá transformar-se no sujeito do fazer em busca dos vários significados que os diferentes textos produzem.

³ Nessa perspectiva, conforme Scoparo e Miqueletti (2021), “semiótica”, ao que “parece”, é utilizada não para marcar uma teoria linguística, como a semiótica discursiva, mas como uma forma de reconhecer a importância de se considerar os recursos das várias linguagens na produção dos sentidos aliada aos conceitos de semioses, de texto multimodal e multiletramento, esses dois últimos muito recorrentes ao longo do documento, principalmente no destaque dado aos gêneros digitais. Utilizamos a palavra “parece” para destacarmos a obscuridade em torno do uso do termo “semiótica” ocasionada pela falta de exposição teórica-conceitual da terminologia trazida para a BNCC, uso vago e genérico, como já apontado por estudiosos da linguagem em relação a outros conceitos, entre eles Faraco (2020).

A semiótica discursiva ocupa-se de todo e qualquer tipo de texto. Ela procura mostrar como os sentidos vão se constituindo no texto, da imanência à aparência, dos elementos mais abstratos aos mais concretos e figurativos. Partimos da noção de texto como toda manifestação do discurso, uma totalidade significante dotada de plano de conteúdo (discurso) e plano de expressão (manifestação do conteúdo a partir de uma ou mais linguagens de manifestação). É objeto de significação – possui uma estruturação que o constitui como “todo de sentido” – e objeto de comunicação – é resultado da interação, do contexto sócio-histórico no qual está inserido (BARROS, 2005, p. 7).

Na semiótica discursiva há a preocupação com a significação multiforme, e a análise trata da construção de sentido de um texto a partir de suas relações. Para a análise do plano de conteúdo, a teoria recorre ao simulacro metodológico chamado percurso gerativo de sentido constituído de três patamares, segundo Fiorin (1999): as etapas do percurso são o fundamental, o narrativo e o discursivo. Para cada um desses patamares há um componente sintático e um componente semântico. Cada um desses patamares mostra como se produz e se interpreta o sentido de um texto, num processo que vai do mais simples ao mais complexo.

Quanto ao plano da expressão dos textos, não há um modelo de análise geral, busca-se referenciais, de acordo com as necessidades apresentadas pelos textos analisados, de teóricos da comunicação, das artes plásticas, do cinema. Com o desenvolvimento da teoria, “[...] o plano da expressão passa a ser tomado, por exemplo, como objeto de estudo quando uma categoria do significante se relaciona com uma categoria do significado, ou seja, quando há uma relação entre uma forma da expressão e uma forma do conteúdo” (PIETROFORTE, 2004, p. 8). Estudo que tem se desenvolvido, com destaque, na abordagem dos textos sincréticos, esses que articulam linguagens numa totalidade significante – efeito de unidade. Nesse sentido, em um texto sincrético, é preciso analisar como as linguagens estão articuladas, combinadas para o todo significativo.

Barthes (1984/1990, *apud* PIETROFORTE, 2004, p. 49-50), na relação entre a parte verbal com a imagem, assegura que pode ser usada como ancoragem (explica o que é apresentado na imagem) ou etapa (palavra e imagem mantêm uma relação complementar). Ademais, outra maneira de manifestação figurativa acontece na relação destas duas manifestações da linguagem – verbal e imagem: no modo poético entre as categorias fonológicas e plásticas do *plano de expressão*, constrói-se certa poeticidade para a formação do semissimbolismo.

O semissimbolismo trouxe para a semiótica a possibilidade de um estudo mais ordenado das contribuições da expressão para o sentido do texto. Sua aceção advém da noção de signo proposto por Hjelmslev e desenvolvido por Jean Marie Floch. Nesse sentido, retomando Pietroforte (2004, p. 21), o semissimbolismo acontece quando o plano de expressão deixa de ser apenas uma forma de veicular o conteúdo e passa a “fazer sentido” a partir da articulação entre a forma de expressão e a forma de conteúdo. Assim, para Floch (2009, p. 161) o semissimbolismo é o sentido construído na ligação entre plano de conteúdo e da expressão: os sistemas semissimbólicos se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e do conteúdo.

Há dois princípios básicos usados por Algirdas Julien Greimas e Jean-Marie Floch para analisar essa manifestação do semissimbolismo, os quais no *plano de expressão* podem ser revelados: os *formantes figurativos* – elementos que servem para criar os efeitos de realidade dentro do discurso; são as figuras do mundo que se identificam no discurso e dão sentido de acordo com o conhecimento que já se tem – e os *formantes plásticos* – categorias que possibilitaram a atribuição de novos sentidos aos textos, dão sentido ao *plano de expressão* e de acordo com trabalhos de Greimas, Floch e Thürlemann, foram divididas nas categorias: topológica (ligada à posição), eidética (ligada às formas) e cromática (ligada às cores), como aborda Hernandez (2005).

Para a condução deste trabalho, na análise fílmica, abordamos o nível fundamental e a articulação com o semissimbolismo, devido ao espaço de publicação. Acreditamos que a compreensão do nível fundamental nos trará importantes resultados de interpretação e compreensão do texto em tela, uma vez que a teoria viabiliza-nos revelar as articulações mais profundas do processo de construção de sentido.

BREVE PANORAMA DA ESTRUTURA PROFUNDA DO DISCURSO: O NÍVEL FUNDAMENTAL

Proposta por Greimas, a estrutura profunda é a mais simples e abstrata, chamada nível fundamental. Como confirma Fiorin (1999, p. 20): “a semântica e a sintaxe do nível fundamental (...) procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”. A significação emerge das oposições semânticas que articulam o sentido do texto. A categoria semântica de base de um texto pode ser qualificada como semântica /euforia/ versus /disforia/.

Euforia possui um valor positivo e disforia é visto como um valor negativo, como confirma Barros “as categorias fundamentais [...] são determinadas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas” (2002, p. 10), conduzidas por valores (axiologias) assumidos pelos sujeitos imanentes no texto, que podem sofrer alterações no processo de significação na análise dessas estruturas.

Na estrutura fundamental, pode-se propor um modelo de representação denominado quadrado semiótico. Como modelo lógico da relação entre os semas articulados, o quadrado garante a apreensão do sentido e prevê as relações de contradição, contrariedade e complementaridade. Quando um elemento é afirmado, o outro, por pressuposição lógica, deve ser negado a partir dos pares de contrários encontrados na semântica fundamental. A categoria dos contrários permite inferir o modelo do quadrado semiótico, representando suas relações.

OS EFEITOS DE SENTIDO NO FILME

O enredo do filme trata do conflito entre André, seu pai e a paixão incestuosa pela irmã. A família é constituída pelo pai, o patriarca; o irmão mais velho, Pedro; as três irmãs Rosa, Zuleika, e Hunda; a mãe, mulher submissa; André, filho pródigo e sujeito da ação discursiva; Ana, irmã e a paixão de André; e Lula, o filho caçula. A narrativa se inicia com o encontro dos dois irmãos, André e Pedro, em um quarto anônimo de pensão, na cidade, onde André se escondeu e se refugiou após abandonar a fazenda em que vivia com a família. Nesse quarto, André rememora e desnuda suas experiências, distanciando no tempo, e procura explicar ao irmão mais velho, Pedro, sua fuga do campo. Seu relato sobre si mesmo opõe-se, numa comunicação ambígua, à força poderosa do pai, que leva a vida dedicada aos trabalhos com a terra e à contrição religiosa. Os capítulos se alternam entre o momento da narração e o passado na fazenda com a família. Nesse momento presente da narração, há uma visão profunda de sua solidão, envolvida pela lascívia do corpo, da carne, em um quarto escuro de pensão. O cenário, aqui, avulta de importância, assumindo a relação entre a personagem André e o seu drama: é apertado, sufocante, escuro. Nesse espaço, o irmão mais velho chega para tentar resgatá-lo para o seio da família novamente. Há um diálogo tenso entre eles. André faz inúmeras revelações, entre elas, o incesto praticado com a irmã Ana, deixando aflorar suas angústias. No final, André retorna à fazenda, e o pai fica sabendo do incesto pelo irmão Pedro. Em uma festa em comemoração à volta de André, o pai mata Ana.

Ao iniciar a leitura do filme, o leitor/espectador já se depara com uma história em que a mistura de figuras e imagens metafóricas e extremamente sensíveis é uma constante. A realidade cotidiana posta em ficção, o passado indefinível que mescla com o presente e os tempos modernos, caracterizados por elementos precisos e concretos, amor e ódio, liberdade e opressão, moderno e arcaico, paixão e moral, natureza e cultura, ordem e desordem, entre outros, se emaranham nas malhas do texto, provocando a sensibilidade e a atenção do leitor/coenunciador, instigando-o a descobrir pistas que levem à ordenação desses elementos e à apreensão da coerência que possibilitará o entendimento global do texto fílmico.

O leitor/coenunciador do filme, nesse processo para a compreensão do texto precisa recuperar a unidade do texto, delineando os elementos que o compõem, verificando sua trajetória e captando as inter-relações que se estabelecem entre eles.

Isso acontece por meio de pistas que o diretor deixa no processo de construção do texto fílmico. O leitor/coenunciador busca chegar, por essas pistas, à estruturação que, num nível mais abstrato e profundo, alinhava a coerência e serve de base à manifestação. O leitor/coenunciador, ao apreender essa base de sustentação de sentido, é capaz de analisar e formular os elementos mais concretos de constituição de texto.

Em se tratando de ensino de língua portuguesa, esse processo é efetivado de forma intuitiva, na hora da leitura do filme, com a mediação do professor e com aplicação de uma teoria que ajude o leitor a perceber o sentido do texto.

Usaremos esse caminho, tendo em vista um dos patamares que constrói esse percurso: o nível fundamental – o mais abstrato – no qual captaremos as categorias semânticas que sustentam o texto.

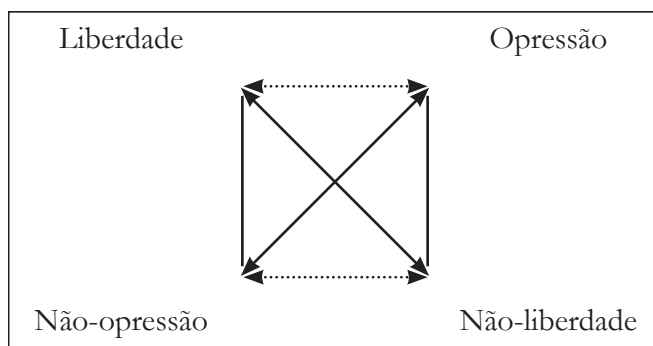
É uma constante a intensidade do estado passional vivido pelo sujeito enunciatador do texto, André. O sentimento de opressão e de falta perpassa toda a narrativa, deixando-se manifestar em diferentes formas de disjunção. Há atuação implacável de um antissujeito que invade sua vida, devasta sua convivência com a família e retira sua liberdade: o pai. Um patriarca arcaico, cuja presença, força e os sermões em volta à mesa de jantar oprimem tudo a sua volta, mas afeta, principalmente, e em demasia o sujeito enunciatador. A figura desse pai é uma constante em boa parte da narrativa. O pai mostra uma postura profetizadora, cujo discurso opressivo é problematizado por André que propõe uma ruptura com a autoridade para construir sua própria experiência de vida.

A leitura deve orientar-se na verificação das categorias opositivas básicas estruturadoras do texto. Configuramos a estrutura elementar da significação, as oposições semânticas a partir das quais se constrói o sentido do texto, o nível fundamental. Em *Lavoura Arcaica* a categoria semântica fundamental sobre a qual o discurso está estruturado é: Liberdade vs Opressão. O segundo termo é disfórico, sua aparência (possui valor negativo), e o primeiro, eufórico, sua essência (com valor positivo).

Na história, o enunciador André foge do desmando, da repressão, da firmeza e rude majestade do pai, em busca de uma libertação alicerçada em um amor incestuoso. No quarto anônimo de pensão, onde se refugiou, André se fecha sobre si mesmo opondo-se a essa força poderosa do pai. Nesse quarto, em suas reminiscências, nota-se o poder do pai como uma autoridade onipresente que controla toda a família pela força e poder do verbo. As palavras do pai, sob uma aparente harmonia da disciplina, da ordem e do trabalho, levam a atos contraditórios e a antagonismos irreconciliáveis.

A representação do modelo lógico da relação / liberdade x opressão / será visualizada no quadrado semiótico a seguir. Esta estrutura elementar se apresenta como a englobante apreendida pela trama:

Quadro 1: Quadrado semiótico: liberdade x opressão



A esses termos contrários / liberdade x opressão / contrapõem-se os seus contraditórios / não-liberdade / x não-opressão /. Há ainda outras tantas posições axiológicas do sentimento passional que podem ser contempladas (Natureza x Cultura; Paixão x Moral), no entanto, atentar-nos-emos a somente esse, por entendermos ser o principal.

Nesse quadrado, a relação entre os semas articulados prevê as relações de contradição, contrariedade e complementaridade. Quando um elemento é

afirmado, o outro, por pressuposição lógica, deve ser negado a partir dos pares de contrários encontrados na semântica fundamental. Assim, esse modelo de nível fundamental nos mostra o funcionamento de duas operações antitéticas: afirma a liberdade, nega a liberdade; afirma a opressão: em relação ao pai. A afirmação da opressão exercida por um pai que acredita que a individualidade deve ser submetida aos interesses da família, que a pessoa deve se abster de seus desejos individuais a favor da coletividade. São muitas regras impostas e a não obediência dos deveres, e é lançada sobre o indivíduo a responsabilidade pela desagregação da família. O pai representa a ordem, o que lhe permite separar, despegar, reprimir.

Afirma a opressão, nega a opressão, afirma a liberdade em relação ao filho, André. A afirmação da liberdade o fará reagir sem paciência à ordem, transgredirá valores intrincados à família. As transgressões da personagem são resultados de um processo de busca pela liberdade do indivíduo contra uma verdade mascarada pelo verbo detentor de poder.

Na busca desesperada pela libertação das palavras do pai, André encontra em Ana, sua irmã, a paixão proibida e incestuosa. Essa paixão manifestada pela irmã põe em cheque a validade da palavra opressiva do pai. Imperavam, no discurso do pai, a ordem e a lei. Dessa forma, a paixão concretizada é a maior transgressão dessa ordem, da união da família, opera ruptura e questionamento das leis do homem para viver em sociedade. O incesto é uma quebra das regras de conduta moral, rompimento dos paradigmas sociais e familiares.

Assim, na leitura da configuração semiótica do nível fundamental, o percurso de André que engendra o sentido agrega valores e oposições semânticas, que permite ao leitor/espectador perceber as regras, a tradição cultural, os valores impostos pela opressão.

Na imagem das cenas fílmicas, a organização narrativa subjacente à forma dialogada coloca-nos diante de uma semiótica em que vários significantes concorrem à produção de um só significado, quando verificada no âmbito do semissimbolismo, numa atuação hegemônica do caráter verbal. No texto fílmico, há a articulação das linguagens verbal, visual e sonora (o sincretismo), atribuindo a ele um sentido e formando uma base comum sobre a qual se assenta a significação.

Para a análise, apresentamos um fotograma que compõe uma cena do filme, entre muitas outras, para explicitar o nível fundamental e o semissimbolismo. A sequência ocorre aos 56min36seg do filme e possui quase 2 minutos.

Fig. 1: André à mesa com a família



Fonte: DVD Filme Lavoura Arcaica (2001).

A imagem fala por si, apresentada em plano conjunto⁴, para mostrar o espaço em que o drama acontece. A sequência mostra, ao espectador, André com sua família à mesa ouvindo o sermão do pai: o pai, a mãe, André e os seis irmãos estão sentados em volta da mesa, na sala de jantar, fig. 1. Todos os filhos curvados sobre a mesa, cabeças baixas e mãos em posição de oração ou postas ao lado do prato. O pai na cabeceira, ereto, a mãe ao seu lado esquerdo, mais três filhos e do lado direito, os outros quatro. Há pratos e talheres alinhados e postos em frente de cada personagem. Há um jogo entre claro e escuro em toda a cena. Há luz somente no centro da sala, uma iluminação parcial e fraca na mesa e nos personagens; ao redor da mesa e o resto do ambiente está escuro e há sombras, desfocando o fundo da sala.

Na cena anterior a essa descrita acima, no filme, o narrador protagonista, André, no quarto de pensão, junto a seu irmão, inicia a sequência enunciando “Pedro, meu irmão, não tinham consistência os sermões do pai” (LAVOURA ARCAICA, 2001). Muda o quadro e o ambiente retratado é a sala de jantar,

⁴ Plano conjunto na linguagem do cinema é quando a câmera mostra o conjunto de elementos envolvidos na ação (figuras humanas e cenário), principalmente em interiores (uma sala por exemplo). As personagens estão perto das margens do quadro filmico. Esse plano pode assumir uma significação social, quando põe em relevo a relação de uma personagem com outras, com grupos, com a massa, com classes, com profissões, com a família. Também relaciona o indivíduo com um grupo ou a natureza, integrando o homem no mundo e na sociedade e, dependendo do contexto filmico, faz dele a presa das coisas (MARTIN, 2003).

da sequência acima, no sítio da família. Essa passagem, no filme, é narrada por André: “o pai à cabeceira, o relógio de parede às suas costas, cada palavra sua ponderada pelo pêndulo” (LAVOURA ARCAICA, 2001). Dessa forma, inicia o sermão do pai:

O mundo das paixões é o mundo do desequilíbrio. Cuidem-se os apaixonados, afastando dos olhos a poeira ruiva que lhes turva a vista. Erguer uma cerca, guardar simplesmente o corpo, são esses os artifícios que devemos usar para impedir que as trevas de um lado invadam e contaminem a luz do outro. É através do recolhimento que escapamos ao perigo das paixões. Mas ninguém, no seu entendimento deve achar que devemos sempre cruzar os braços, ninguém em nossa casa há de cruzar os braços, quando existe a terra para lavrar, ninguém em nossa casa há de cruzar os braços, quando existe a parede para erguer, ninguém ainda, em nossa casa, há de cruzar os braços, quando existe o irmão para socorrer (LAVOURA ARCAICA, 2001).

Assim se pronuncia Octávio Ianni (1991, p. 91) em relação à rigidez dessa imposição do pai à mesa das refeições: “O pai é o instrumento da família [...] é quem interpreta, traduz, transmite a sabedoria que paira sobre todos. O sermão do pai – à mesa, na hora da refeição que comunga pais e filhos – resume a sabedoria ancestral da família, antes, durante e depois de cada um” (IANNI, 1991, p. 91).

O pai preconiza o equilíbrio e o controle das paixões como se fosse uma entidade superior, lavrando o corpo da família de maneira a protegê-la dos perigos das paixões e do desejo.

Do ponto de vista das unidades figurativas do discurso, podemos observar que nessa cena retratada fica bem demarcada a família patriarcal: a figura do pai na cabeceira da mesa e a família em volta. É nesse espaço que o pai ditava seus sermões, em discursos grandiosos e inflamados, como exemplificado acima. Era isso que tanto oprimia André, segundo sua narração, no quarto de pensão, desabafando ao irmão Pedro, antes de iniciar a sequência do sermão do pai: “o pai no seu gesto austero, quis fazer da casa um templo” (LAVOURA ARCAICA, 2001). A configuração plástica dos objetos e a disposição dos personagens são uma metáfora da estrutura familiar: a submissão da mulher e dos filhos perante o patriarca da família. Há a imposição da ordem, da castração, da obediência, sem diálogo, sem afeto. Nas palavras de André, no quarto, ainda expondo sua aflição a Pedro: “tudo em nossa casa é morbidamente impregnado da palavra do pai; [...] era essa a pedra em que tropeçávamos quando crianças, essa a pedra que nos

esfolava a cada instante, vinham daí as nossas surras e as nossas marcas no corpo [...]” (LAVOURA ARCAICA, 2001). Temos aí, portanto, na imagem visual, uma sequência narrativa de opressão. O sujeito de estado André está curvado, como todos da família, às palavras do pai. Opressão é o tema configurado no texto visual.

Ao capturar um instante da sequência em um fotograma, um instante que sintetiza o conteúdo da sequência, uma síntese significativa da cena retratada, podemos pensar em uma análise semissimbólica da imagem proposta por Floch. Assim, no plano da expressão, há um equilíbrio topológico entre os objetos e os personagens da cena. A linha reta da mesa, a ordem disposta da família, os talheres alinhados, o visual ratifica o discurso opressor do pai.

As linhas retas da mesa formam um retângulo que se fecha com a família no entorno. Essa composição se destaca no instante flagrado, conferindo um ritmo austero. O destaque dado ao equilíbrio da disposição dos objetos da cena vem reforçado também pelos elementos cromáticos (harmonia entre claro: no centro da mesa, representando a luz no seio da família, como o pai queria; e escuro: ao redor de toda a família, representando o poder das palavras nos sentimentos de André) e eidéticos (perfeito enquadramento entre o limite reto da mesa e o limite curvo dos ombros das personagens, representando as palavras do pai e o sentimento da família, respectivamente). Esses elementos plásticos que estão na cena permitem descobrir uma série de significações: sufocamento, opressão, intimidação.

No filme, a câmera subjetiva assume o ponto de vista de André, que narra os acontecimentos de sua posição, de seus olhos. Assim, tem-se o fluxo de consciência. A cena acima foi narrada por André. Nessa narração perpassa também o sentimento de opressão manifestando a disjunção. O antissujeito, pai, oprime André, que foge, negando a opressão em nome da liberdade.

Na montagem da cena acima, o espectador deve se atentar para a utilização de alguns recursos fílmicos usados pelo enunciador para mostrar essa opressão exercida pelo pai, entre eles, a iluminação. A técnica da iluminação pode ser aproveitada como um meio natural de dirigir a atenção do espectador para um determinado elemento específico do quadro, enquanto outros são obscurecidos (TURNER, 1997, p. 62). Foi importante, para isso, uma boa exposição do cenário para obter uma fiel reprodução da luz, da imagem fílmica em seu conjunto. O artista precisa olhar e, sobretudo, ver as possibilidades infinitas da luz e, conseqüentemente, da sombra, para registrar com fidelidade a cena que quer registrar e ao mesmo tempo dinamizar a realidade aparente. Na sequência em que se desvelam essa cena, podemos ver com

mais profundidade a difícil tarefa de pôr um argumento na imagem: “uma luz não trabalhada, não recriada, não elaborada, carece totalmente de interesse e perecerá inevitavelmente” (ARONOVICH, 2004, p. 66).

A utilização de claro e escuro, com predominância das sombras, tem valor metafórico, é a condição de André na casa, é a representação de seu mundo interior, a sua solidão. Há uma negação nesse espaço: o da liberdade. A imagem ratifica os valores disfóricos que André colheu para si, evidenciando o aspecto passional desfavorável.

A manifestação sonora nessa cena se pauta pela clareza, pela unidade, pela coerência no conjunto da exibição dramática do enunciado fílmico. Não foi colocada na cena sem uma intenção, ela participa da construção diegética do filme. Ouve-se somente o som dos talheres, os sons do ambiente, e a voz do pai. O efeito que se tem é o poder que as palavras exercem na família, e, principalmente, em André. Todos em silêncio, em posição de obediência, e o som corrobora esse silêncio, não se manifestando. Assim, podemos enunciar que a manifestação sonora possui um papel diegético no sentido que mantém uma relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo.

Enfim, o conflito interno dos participantes dessa sequência é apresentado pelas elaboradas técnicas fílmicas, que demonstram uma ousada interação entre a narrativa e a elaboração plástica da imagem. Há uma coreografia subjacente entre a câmera, os sujeitos, os objetos da sala num espaço onde se misturam desejos oprimidos, pressão patriarcal, discurso autoritário, verdades não ditas, negação à liberdade.

SEMIÓTICA DIDÁTICA PARA A LEITURA DO TEXTO

Apesar de a teoria discursiva não ser ensinada na escola pública e nem fazer parte das atividades dos livros didáticos, acreditamos que alguns de seus conceitos podem contribuir para o entendimento do funcionamento discursivo, em qualquer situação discursiva, conforme atesta Limoli:

Os conceitos básicos e os princípios de análise da teoria greimasiana, adaptados às capacidades e necessidades dos alunos, tornam-se um instrumental de grande eficácia no ensino de leitura. As ferramentas de análise da teoria semiótica mostram-se extremamente performantes, contribuindo para a formação de alunos com maior capacidade de entendimento do texto escrito. O rigor e a objetividade de análise, previstos pela teoria semiótica, desenvolvem não apenas as potencialidades de compreensão no sentido estrito, mas contribuem consideravelmente, também,

para o domínio linguístico do aluno, a capacidade de formulação de idéias e a conseqüente melhoria da participação nas práticas sociais mediadas pela linguagem (LIMOLI, 2003, p. 1).

Dessa forma, esses conceitos possibilitam a apropriação dos sentidos veiculados nos textos pelos alunos da educação básica, desde que a didatização proceda apoiada em objetos de estudo que atendam às expectativas dos adolescentes.

Assim, a Semiótica dá conta do tratamento das ações, das relações entre enunciador e enunciatário, das paixões que os envolvem, das implicações do leitor no processo de leitura, enfim, das relações intersubjetivas presentes na troca da comunicação. A teoria possui, também, enorme potencial de análise do não verbal e sincrético, requisito básico para o tratamento de textos multimodais, escapando ao tratamento puramente icônico e analógico da imagem, como atestam Greimas e Courtés (s/d, p. 336): A semiótica planar – que trata da fotografia, do cartaz, do quadro, da história em quadrinhos, da planta de arquiteto, da escrita caligráfica, etc. – tenta estabelecer categorias visuais específicas do nível da expressão, antes de considerar sua relação com a forma do conteúdo.

Em suas pesquisas sobre semiótica e ensino, Lima também explana que os princípios teórico-metodológicos da semiótica discursiva são úteis aos educadores na situação de aula, pois podem

garantir, de maneira ampla, o desenvolvimento de habilidades gerais de leitura, análise e escrita, uma vez que a identificação e o estudo sistematizado não só dos mecanismos discursivo-textuais, mas também de outros níveis de pertinência eventualmente envolvidos no processo de produção da significação, acaba por iluminar diferentes regras e possibilidades de uso da língua, das linguagens, em sua circulação social (LIMA, 2021, p. 9).

Sendo assim, a Semiótica insere-se no rol das teorias que podem trazer contribuições significativas ao ensino de leitura de textos verbais, não verbais, sincréticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade como a de hoje, permeada de textos com imagens significativas, o ensino de leitura na escola não pode mais se restringir somente ao texto verbal, sem comprometer a compreensão integral das variadas linguagens que circundam esses textos. Há necessidade de o aluno saber compreender

textos verbais, assim como não verbais e os verbo-viso-sonoros, observando os efeitos de sentido que se produzem a partir da integração entre as diferentes linguagens, tornando-se, assim, proficiente, competente e crítico aos variados textos que o rodeiam.

Assim, torna-se importante o professor ser capacitado no processo de leitura e ter domínio de uma metodologia adequada à abordagem de textos que contêm, em sua manifestação, as mais variadas linguagens. Nesse contexto, pudemos demonstrar neste trabalho que a teoria semiótica é eficaz para a construção de sentido desses textos, por ser uma teoria geral da significação, abarcando, em seus estudos, outras linguagens além da verbal.

Para isso, realizamos a leitura de uma cena do filme *Lavoura Arcaica* pelo viés da semiótica discursiva. Demonstramos na análise que o leitor/espectador do filme, no processo para a compreensão do texto precisa recuperar a unidade do texto, delineando os elementos que o compõem, verificando sua trajetória e captando as inter-relações que se estabelecem entre eles. Para isso, utilizamos um dos percursos gerativos de sentido: o nível fundamental – o mais abstrato – no qual captamos as categorias semânticas que sustentam o texto. Demonstramos, também, outra maneira de manifestação figurativa que acontece na relação das duas manifestações da linguagem – verbal e imagem: as categorias plásticas do *plano de expressão*, a formação do semissimbolismo.

Vimos que o leitor para a semiótica é um coenunciador, uma vez que é ele quem vai designar a escolha dos elementos que tecerão o texto. A concepção de leitor como um coenunciador exige uma postura metodológica interdisciplinar, uma interação das muitas modalidades discursivas para aumentar e dinamizar as suas competências, oferecendo-lhes condições reflexivas de aprofundamento e integração de linguagens. Nosso objetivo em apresentar a análise do filme foi oportunizar aos professores de língua portuguesa uma alternativa de leitura e interpretação de textos para os alunos. Por meio do gênero fílmico, oferecemos um recurso de leitura que pode auxiliar na elaboração e planejamento de aulas mais atrativas.

Enfim, ilustramos aqui que é possível a semiótica alicerçar o trabalho do professor nas questões de leitura e reflexão da linguagem. É preciso que a escola abra espaço para teorias que possam contribuir com o ensino, principalmente, da língua materna, de modo a efetivar o que os documentos oficiais propõem para o aluno egresso da educação básica, ou seja, competências que lhes garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, não verbal e sincrética para poder posicionar-se a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las.

REFERÊNCIAS

- ARONOVICH, Ricardo. **Expor uma história: a fotografia do cinema**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **O discurso ficcional na Tv**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- BARTHES. Roland. **A câmara clara: nota sobre fotografia**. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES. Roland. A retórica da imagem. In: BARTHES. Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CORTINA, Arnaldo. Semiótica e leitura: os leitores de Harry Potter. In: CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho (Org.) **Razões e sensibilidades: A semiótica em foco**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.
- DISCINI, Norma. **A comunicação nos textos: leitura, produção e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2005 e 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português? Webinar ProfLetras UNESP. Youtube, 20 nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_jfml_085Y. Acesso em: 01 jan. 2021.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI; FRANCISCO Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1992.
- FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1999.
- FIORIN, José Luiz. Para uma definição das linguagens sincréticas. In: TEIXEIRA, Lucia. **Linguagem na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Edição da Letras e Cores, 2009.
- FLOCH, Jean Marie. Semiótica plástica e linguagem publicitária: análise de um anúncio da campanha de lançamento do cigarro “News”. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lucia. (Org.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix. s/d.
- HERNANDES, Nilton. **Semiótica dos jornais: análise do Jornal Nacional, Folha de São Paulo, Jornal da CBNM, Portal UOL, revista Veja**. 2005, 324 fls. Tese. (doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IANNI, Octávio. **“Lavoura Arcaica”**. Ensaios de Sociologia da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- LAVOURA ARCAICA. Direção de Luiz Fernando Carvalho. Brasil: Europa Filmes, 2001. DVD (172 min), son., color. Baseado no romance “Lavoura Arcaica” de Raduan Nassar.
- LIMA, Eliane Soares de. Semiótica discursiva e Educação básica: um diálogo possível e necessário. **Revista Estudos Semióticos**, vol. 17, n. 1, abril de 2021.
- LIMOLI, Loredana. **Semiótica e ensino**: práticas pedagógicas de leitura. Anais do 53º Seminário do Gel. Taubaté, 2003.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- PIETROFORTE. Antonio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIETROFORTE. Antonio Vicente. **Semiótica visual**: o percurso do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SCOPARO, Tânia Regina Montanha Toledo; MIQUELETTI, Eliane Aparecida. Semiótica discursiva na sala de aula: a imagem do Brasil em tempo de pandemia em uma capa da revista Isto É. **Acta Semiotica et Linguística**, v. 26, n. 2, p. 100 – 115, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/semitica-discursiva-na-sala-de-aula%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/semitica-discursiva-na-sala-de-aula%20(3).pdf) Acesso em: 28 ago. 2022.
- TURNER, Graeme. **Cinema como Prática Social**. São Paulo: Summus, 1997.
- TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia. **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Nota: esta pesquisa é um recorte adaptado e ampliado com novas discussões para esta publicação da tese de doutorado da autora. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/ff28939c-c63d-4363-8d49-9364501712f6/content>

SOBRE O ORGANIZADOR

JOÃO ROBERTO DE SOUZA SILVA

Pós-doutorado em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Pós-Doutorado em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP); Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Psicólogo (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Pedagogo (Universidade Braz Cubas); Especialista em Psicologia Escolar e Educacional (CRP-SP) Neuropsicologia (Faveni) e Gestão Escolar (Faveni). Atualmente atua como Diretor do Ensino Médio em um grande colégio particular de São Paulo, Psicólogo Clínico com foco em Orientação Profissional e de Estudos de adolescentes, Psicólogo Escolar e Educacional, Professor Universitário, Palestrante, Pesquisador nas áreas de Psicologia Escolar, Desenvolvimento Humano e, Educação e Neurociência aplicada à Educação e Aprendizagem com apresentações em Congressos Nacionais e Internacionais, além de publicações em livros e artigos em periódicos nacionais e internacionais.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3399115118635753>

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagens investigativas 163
AEE 81, 94, 105–109, 111–113, 115–122, 249, 393
aluno com deficiência 13–14, 20, 93, 95–101, 103–104, 118–119, 197, 251, 368–369, 384
alunos com deficiência intelectual 98, 100, 102–104, 247, 250–254, 361–362, 366–370
alunos com TEA 154, 157, 160, 255–263, 364, 367, 369
aprendizagem significativa 315, 347–348, 354, 357, 427
atuação do enfermeiro 137–138, 140–141, 143, 145–148
autonomia e protagonismo 427
avaliação em larga escala 221–222, 224, 227–228, 230

C

calculadora 169–175, 177–180
campo da didática 163–164, 167
choque de realidade 25
ciências sociais 57–58, 62, 64, 68–69, 110–111, 137, 242
competências socioemocionais 287–288, 291, 294–296, 298
concepções epistemológicas 231, 236–237, 244
contribuições da neurociência 287
currículo flexível e contextualizado 428

D

da feira à sala de aula 43
deficiência intelectual 16, 93, 95–104, 107, 152, 247–248, 250–254, 361–364, 366–370, 386
didático-pedagógicas 21, 231–232, 236, 245, 327

E

educação estética 30, 211, 214, 216–219
educação física escolar 191–197, 287, 291, 299
educação inclusiva 22, 35, 38, 41, 55, 69–81, 84, 86, 89–92, 95–96, 99, 102, 104–106, 108–112, 117, 153, 155, 162, 181–185, 187, 190, 192–193, 228, 247–249, 255, 258, 263, 321, 362–363, 368–370, 381, 384, 387, 390–393
educação infantil 22, 62, 93–94, 96, 105, 107, 112, 117, 122–123, 125, 128–130, 133–136, 151, 156–162, 188, 247, 315, 323, 339–341, 343–346, 388, 394

eixos teóricos 69

ensino colaborativo 106, 123, 181
ensino fundamental 62, 93, 101–102, 112, 120–121, 123, 151, 158, 169–171, 173–175, 180, 188–189, 199–200, 203, 209, 231, 237, 240, 242, 244, 247–253, 262–263, 323, 365–366, 368–370
ensino profissionalizante 23, 266, 269, 352, 355
ensino técnico 23–24, 31–32, 137–139, 143, 146–147, 265–266, 268–272, 275–277, 357, 421
Ensino Técnico 137, 147
ensino técnico integrado 137–139, 143, 146–147
estado do conhecimento 164, 269, 275
estudantes com deficiência 93, 100, 152, 160, 191–196, 247–248, 252–253, 361, 367
extensão universitária 57–61, 65–68

F

Feira de Ciências 14–17, 19, 21–22
formação continuada 40, 63, 91, 102, 111, 115–116, 151–154, 156–161, 166, 195, 219, 258, 309–310, 366, 368, 370
formação de licenciatura 57
formação do estudante 57, 61
formação integral 50, 57, 137–138, 144–147, 280, 288, 298, 427
formação pedagógica de docentes 265–266, 270–271, 275–276
frustração 27, 295–296, 382

G

gestão educacional 98, 301

H

habilidades motoras 260–261, 263, 287, 289–291, 298

I

identidade docente 23–24, 32
importância do brincar 125, 136
inclusão educacional 81, 84, 88, 90–91
inclusão escolar 40, 81, 93–100, 103–105, 120, 151, 157, 159, 190, 194, 247–248, 262, 361, 363, 369, 393–394
interdisciplinaridade 60, 426, 428

L

letramento matemático 169–171, 174–175, 180
ludicidade 13

ludicidade e aprendizagem 13
lugar de pesquisa 163–164, 166–167

M

materiais pedagógicos 255–259, 263
mediação de conflitos 339–346

O

ótica da inclusão 69

P

percepções dos estudantes 57
primeira infância 125, 135–136, 227, 341–342
professores da educação especial 115, 151, 154–156, 158, 160
professores de arte 279
professores na Guiné-Bissau 231
professor tecnólogo 23–24, 32, 266
programa FORMA 43–44, 51
proposta de ensino 199
psicogênese da língua escrita 231
psicologia escolar 35, 38, 41–42, 211, 213–214, 218–219

R

recurso pedagógico 63, 169–170, 172, 174–175, 222
rede pública de ensino 88, 186
redescobrimos saberes 43

S

sala de aula como espaço 163, 166
sala de aula comum 105, 107–109, 111–112, 118, 120, 122, 153
scratch 199–204, 207–210
sociedade do conhecimento 47, 280–281

T

tabela periódica interativa 199–201, 203–204, 207–210
TEA nas pesquisas de pós-graduação 151
tecnologias assistivas 87, 92, 247–249, 251–253, 257
tempos democráticos 301
transformação social 61, 331, 333, 358
transtornos do neurodesenvolvimento 81

V

violência 37, 241, 244–245, 282, 339–346

ISBN 978-65-5368-423-2



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br