



Revista

Eventos Pedagógicos

v. 14, n. 2 | 36. ed. | jun./jul. 2023



Número Regular

**Educação Inclusiva como compromisso
multidimensional: políticas e práticas possíveis**

Editoras Associadas

Chiara Maria Seidel Luciano Dias e Elisângela Dias Brugnera



Universidade do Estado de Mato Grosso
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem
Curso de Pedagogia



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Reitora

Alexandre Gonçalves Porto
Vice-reitor



CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP

Júlio César Beltrame Benatti
Diretoria Político-Pedagógica e Financeira

Edneuza Alves Trugillo
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem

Hélio Vieira Júnior
Coordenação do Curso de Pedagogia



REVISTA EVENTOS PEDAGÓGICOS

Ralf Hermes Siebiger
Cristinne Leus Tomé
Alceu Zóia
Ivone Jesus Alexandre
Conselho editorial

Ralf Hermes Siebiger
Editor-chefe

Foco e escopo

A Revista Eventos Pedagógicos (REP's), criada em 2010, é uma publicação semestral vinculada ao Curso de Pedagogia - Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / Câmpus Universitário de Sinop, e tem como objetivos incentivar e divulgar a produção científica no âmbito da graduação e da pós-graduação, além de promover a socialização de artigos nas áreas de Educação, Ensino e de demais áreas do conhecimento que realizem interlocução com as duas primeiras.

A REP's aceita trabalhos da comunidade científica nacional e estrangeira para publicação nas áreas de Educação, Ensino e de outras áreas do conhecimento que realizem interlocução e que desenvolvam trabalhos voltados à educação e ao ensino.

A REP's é, também, uma publicação vinculada à disciplina de Eventos Científicos da Metodologia de Pesquisa Educacional, do respectivo Curso de Pedagogia, destinada à veiculação dos resultados das pesquisas dos alunos do curso de Pedagogia, em formato de artigos inéditos, sob a responsabilidade e avaliação do professor da disciplina.

A REP's publica edições que compreendem Números Regulares e Dossiês Temáticos.

Os Números Regulares são edições regulares, semestrais e compreendem a publicação de ensaios, resumos, resenhas e entrevistas, artigos submetidos pela comunidade científica e artigos produzidos pelos alunos do Curso de Pedagogia no Pedagogia no âmbito da disciplina de Eventos Científicos de Metodologia de Pesquisa Educacional.

Os Dossiês Temáticos são publicações sob demanda, mediante propostas apresentadas e aprovadas pelo Conselho Editorial, com o objetivo de publicar resultados de pesquisas realizadas por mestres e doutores nas áreas de Educação, Ensino e de demais áreas que realizem interlocução com as duas primeiras.

A REP's tem como público pessoas que tenham interesse nas áreas de Educação e Ensino e de demais áreas que realizem interlocução com as duas primeiras, alunos e docentes em nível de graduação e pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino e de pesquisa, gestores e integrantes de associações científicas e profissionais bem como de entidades envolvidas na formação de pessoal nas respectivas áreas, no Brasil e em outros países.

Diretrizes aos autores

Convidamos todos(as) aqueles(as) que quiserem submeter contribuições à Revista Eventos Pedagógicos, para acessar a página da revista e conferirem as Diretrizes para Autores, bem como, demais informações sobre o periódico:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/index>

ISSN 2236-3165



Revista

Eventos Pedagógicos

v. 14, n. 2 | 36. ed. | jun./jul. 2023



Número Regular

**Educação Inclusiva como compromisso
multidimensional: políticas e práticas possíveis**

Editoras Associadas

Chiara Maria Seidel Luciano Dias e Elisângela Dias Brugnera



Universidade do Estado de Mato Grosso
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem
Curso de Pedagogia

© 2010 Revista Eventos Pedagógicos

O conteúdo deste periódico está licenciado sob CC BY-SA 4.0 (Atribuição-Compartilha-Igual 4.0 Internacional). Esta licença permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e desenvolvam o conteúdo em qualquer meio ou formato, desde que a atribuição seja dada ao criador e que o conteúdo modificado seja licenciado sob termos idênticos. A licença permite o uso comercial.

Para ver uma cópia desta licença, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR

CIP – CATALOGAÇÃO NA FONTE

Revista Eventos Pedagógicos. / Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, UNEMAT. – Vol. 14, n. 2 (jun./jul. 2023)-.
– Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023-.
V. 14, 36 ed. (Número Regular: Educação Inclusiva como compromisso multidimensional: políticas e práticas possíveis); 249p.

Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN 2236-3165

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Educação Inclusiva. I. Dias, C. M. S. L. II. Brugnera, E. D. III. UNEMAT, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Curso de Pedagogia, Sinop.

CDU 81'42(817.2)(05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

Revista Eventos Pedagógicos - REP's

Avenida dos Ingás, 3001, Jardim Imperial - Sinop/MT. CEP: 78.550-000

Telefone: +55 (66) 3511-2126

Site: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps>

E-mail: eventospedagogicos@unemat.br

Área do conhecimento: Ciências Humanas

Ano de fundação: 2010

ISSN: 2236-3165 (*online*)

DOI: 10.30681/2236-3165

Título abreviado: Even. Pedagóg.

Projeto gráfico, revisão e diagramação: Ralf Hermes Siebiger

Logotipo: Guilherme Althaus

Vinculação Institucional: Curso de Pedagogia / Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) / Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Este periódico é membro do COPE (*Committee on Publication Ethics*) e adere aos seus princípios. Disponíveis em: <http://www.publicationethics.org>

Este periódico é indexado nas seguintes bases de dados:

BASE	Index Copernicus	OAJI.net	OCLC Worldcat
DOAJ	LaCrière: periodiques en ligne	GeoDados	LivRe
REDIB	Portal de Periódicos (CAPES)	Diadorim	MIAR
SEER	Sumários.org	Latindex	EZB

Conselho Consultivo Internacional

Mgs. Daniel Horacio Marino, UCCuyo, San Juan, Argentina
Dra. Denise Vaillant, Universidad ORT, Montevideo, Uruguay
Dra. Gladys Beatriz Morales, UNRC, Río Cuarto, Argentina
Dr. Jaime Caiceo Escudero, USACH, Santiago, Chile
Dr. José Antonio Ramírez Díaz, UDG, Guadalajara, México
Dra. María Zúñiga Carrasco, USERENA, La Serena, Chile
Dra. Montserrat Castelló, URL, Barcelona, Espanha
Dr. Roberval Teixeira e Silva, UM, Macau, China

Conselho Consultivo Nacional

Dr. Ademar de Lima Carvalho, UFMT, Rondonópolis
Dra. Ângela do Céu Ubaíara Brito, UEAP, Macapá
Dra. Cristina Teodoro Trinidad, UNILAB, São Francisco do Conde
Dr. Dermeval Saviani, UNICAMP, Campinas
Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, UFRGS, Porto Alegre
Dra. Haya Del Bel, UFMT, Cuiabá
Dra. Ivanise Monfredini, UNISANTOS, Santos
Dra. Izumi Nozaki, UFMT, Cuiabá
Dra. Janice Cassia Lando, UESB, Jequié
Dr. José Manfroi, UCDB, Campo Grande
Dr. José Roberto Rus Perez, UNICAMP, Campinas
Dra. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque, UnB, Brasília
Dra. Lucimar Rosa Dias, UFPR, Curitiba
Dra. Maria Célia Pereira Lima Hernandes, USP, São Paulo
Dra. Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Anhanguera, São Paulo
Dra. Maria Zenaide Farias de Araújo, UNIFAP, Macapá
Dr. Marion Machado Cunha, UNEMAT, Sinop
Dra. Maysa Cristina da Silva Dourado, UFAC, Rio Branco
Dra. Mirian Lange Noal, UFMS, Campo Grande
Dra. Rosane Toebe Zen, UNIOESTE, Cascavel
Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, UFMG, Belo Horizonte

Conselho de Tradutores para Línguas Estrangeiras - Coordenação

Dra. Leandra Ines Segnafredo Santos, UNEMAT, Sinop

Imagen da Capa

Elisangela Gomes Garcia - Título: Educação Inclusiva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO COMPROMISSO MULTIDIMENSIONAL: políticas e práticas possíveis _____ 241

INCLUSIVE EDUCATION AS A MULTIDIMENSIONAL COMMITMENT: possible policies and practices
Chiara Maria Seidel Luciano Dias, Elisangela Dias Brugnera e Ralf Hermes Siebiger

ENSAIO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: fundamentos e experiência em diálogo _____ 246

INCLUSIVE EDUCATION: foundations and experience in dialogue
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

PESQUISA PEDAGÓGICA

A ESCOLHA DOS TEMAS/PROBLEMAS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES _____ 266

THE CHOICE OF THEMES/PROBLEMS IN GRADUATION WORKS FROM THE TEACHERS' PERSPECTIVE

Emilly Garcia da Silva

NUTRIÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR _____ 276

NUTRITION IN SCHOOL ENVIRONMENT

Fernanda Zorzan Slovinski

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO REGULAR _____ 284

INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN REGULAR EDUCATION

Gabriela Santos Rocha Resende

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a relação entre professor - aluno como potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças _____ 293

AFFECTIVENESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: the teacher-student relationship as an enhancement of children's well-being and learning

Isabella Ribeiro Souza

A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19: o que dizem as professoras _____ 302

LITERACY PRACTICE IN THE COVID-19 PANDEMIC: what teachers say

Keslen Mateus Bento de Sousa

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: estimulando a criatividade _____ 310

THE IMPORTANCE OF READING AND STORYTELLING IN CHILD DEVELOPMENT: fostering creativity

Marcilene Nascimento Costa

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: um olhar sobre a precarização do ensino híbrido e remoto _____ 319

CHALLENGES FACED BY TEACHERS IN PANDEMIC TIMES: a look at the precariousness of hybrid and remote teaching

Michele Talita Ogawa

AÇÃO DA MÚSICA NA SALA DE AULA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM _____ 329

ACTION OF MUSIC IN THE CLASSROOM IN TEACHING-LEARNING PROCESS

Mikaelly da Silveira Santos

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE SÉRIES INICIAIS _____ 338

THE IMPORTANCE OF ART TEACHING IN EARLY GRADES EDUCATION

Vanessa Costa Lima Ribeiro Leão

TEMA EM PAUTA

LITERATURA NEGRA PRODUZIDA EM MATO GROSSO E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA: caminhos para a representatividade _____ 345

BLACK LITERATURE PRODUCED IN MATO GROSSO AND LITERARY EDUCATION: paths to representation

Adriana Lins Precioso e Helenice Joviano Roque de Faria

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: revisão sistemática

359

INCLUSIVE EDUCATION IN INITIAL TEACHER EDUCATION: a systematic review

Adriane Dall'Acqua de Oliveira e Luiz Alberto Pilatti

O BEM-ESTAR E OS ECOSISTEMAS NATURAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES INCLUSIVOS

376

WELL-BEING AND NATURAL ECOSYSTEMS IN INCLUSIVE SCHOOL SPACES

Carla Nunes Trevisan e Geison Jader Mello

PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA _____ 392

SCHOOLING PATHWAYS FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) AND THE TRACKS OF INCLUSIVE EDUCATION

Chiara Maria Seidel Luciano Dias

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPUS DA UNEMAT DE SINOP: percepção da educação em tempos de pandemia _____ 408

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES ON THE UNEMAT CAMPUS IN SINOP: *perception of education in pandemic times*

Elisângela Dias Brugnera e Maria Angélica Dornelles Dias

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: metodologia ativa na perspectiva da educação inclusiva e da valorização das potencialidades de todos os estudantes _____ 424

GAMIFICATION IN ELEMENTARY EDUCATION: *active methodology from the perspective of inclusive education and the valuation of potentialities of all students*

Juliana Cristina Schmidt Schons Rodrigues e Sandra Luzia Wrobel Straub

DANÇA COMO RECURSO PARA A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ROTINA ESCOLAR _____ 443

DANCING AS A REOURSE FOR THE PARTICIPATION OF DISABLED STUDENTS IN THE SCHOOL ROUTINE

Patrícia Alzira Proscêncio e Débora Deliberato

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: a capacitação do professor e a importância para a inclusão do estudante com deficiência _____ 461

ASSISTIVE TECHNOLOGY IN THE MULTIPURPOSE RESOURCE ROOM: *teacher training and the importance for the inclusion of students with disabilities*

Valmir Dias de Morais e Péricles Baptista Gomes

ENTREVISTA

INCLUSÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: desafios e estratégias para garantir um ambiente de aprendizagem acolhedor para todos os alunos

Uma entrevista com Edna Lopes Hardoim _____ 476

INCLUSION IN SCIENCE AND BIOLOGY TEACHING: challenges and strategies to ensure a welcoming learning environment for all students

An interview with Edna Lopes Hardoim

por Elisângela Dias Brugnera

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO COMPROMISSO MULTIDIMENSIONAL: políticas e práticas possíveis

Chiara Maria Seidel Luciano Diasⁱ

Elisângela Dias Brugneraⁱⁱ

Ralf Hermes Siebigerⁱⁱⁱ

A 36^a edição da Revista Eventos Pedagógicos (v. 14, n. 2) apresenta o número regular intitulado “EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO COMPROMISSO MULTIDIMENSIONAL: políticas e práticas possíveis”, a qual tem, como objetivo, divulgar pesquisas, reflexões e debates em que Educação Inclusiva e seus princípios se constituem como tema e objeto central de estudo, contemplando (mas não se limitando) as seguintes perspectivas: Dimensões e alcances da Educação Inclusiva; Educação Inclusiva: princípios, práticas e políticas inclusivas; Estudos sobre práticas inclusivas na Educação Básica e no Ensino Superior; Estudos sobre epistemologias relacionadas à inclusão; Políticas públicas para a Educação Inclusiva; Educação Inclusiva e educação intercultural; Parcerias intersetoriais para a inclusão.

Essa edição conta com a Profa. Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias e com a Profa. Dra. Elisângela Dias Brugnera, ambas da Universidade do Estado de Mato Grosso/Câmpus de Sinop, como editoras associadas, enquanto organizadoras da edição.

Em relação ao conteúdo da edição, temos:

O **Ensaio**, tivemos a honra de contar com um texto abordando o tema “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: fundamentos e experiência em diálogo”, de autoria da Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Livre Docente em “Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva” pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e líder do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), a qual apresenta uma reflexão sobre sua trajetória de vida em torno do objetivo de contribuir com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, com foco na utilização de tecnologias assistivas para a inclusão escolar.

Na Seção “**Pesquisa Pedagógica**”, contamos com os artigos produzidos pelas acadêmicas matriculadas na disciplina de Eventos Científicos de Metodologia de Pesquisa Educacional. Essa edição traz os artigos produzidos nos semestres letivos de 2022/2 e 2023/1, sendo 9 artigos ao todo, quais sejam:

O artigo de Bruna Ribeiro Navarro Zanato, intitulado "**MULHERES QUE NÃO AGRADAM**", aborda o cotidiano das mulheres acadêmicas do curso de pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no contexto da pandemia da covid-19: trabalho e estudo e suas dificuldades.

O artigo de Emilly Garcia da Silva, intitulado "**A ESCOLHA DOS TEMAS/PROBLEMAS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**", teve como objetivo trazer a visão de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso sobre o processo de escolha dos temas abordados nos trabalhos de conclusão de curso dos acadêmicos.

O artigo de Fernanda Zorzan Slovinski, intitulado "**NUTRIÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR**", avalia a alimentação de crianças pré-escolares em relação aos protocolos de higiene e alimentação saudável da Organização Mundial da Saúde.

O artigo de Gabriela Santos Rocha Resende, intitulado "**INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO REGULAR**", apresenta uma pesquisa voltada a compreender como ocorre a inclusão da criança com Transtorno do Neurodesenvolvimento do Espectro conhecido como Transtorno do espectro autista (TEA) a partir da experiência de professoras da primeira fase da Educação Infantil de uma Escola Municipal de Sinop/MT..

O artigo de Isabella Ribeiro Souza, intitulado "**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a relação entre professor - aluno como potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças**", apresenta uma discussão sobre a interferência que a afetividade possibilita na aprendizagem das crianças na educação infantil, abordando ações educacionais que promovam a afetividade no ambiente escolar.

O artigo de Keslen Mateus Bento de Sousa, intitulado "**A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19: o que dizem as professoras**", aborda os desafios e as práticas pedagógicas de alfabetização adotadas por professoras durante a pandemia COVID-19 na educação básica e se foi possível alfabetizar nesse período.

O artigo de Marcilene Nascimento Costa, intitulado "**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: estimulando a criatividade**", apresenta a contribuição, na percepção do professor da Educação Infantil, e a importância da leitura e contação de história para o desenvolvimento da criança e como é incorporada na prática pedagógica.

O artigo de Michele Talita Ogawa, intitulado "**DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: um olhar sobre a precarização do ensino híbrido e remoto**", aborda o processo de ensino/aprendizagem em um momento pandêmico e busca compreender como ocorreu a organização e prática do trabalho docente.

O artigo de Mikaelly da Silveira Santos, intitulado "**AÇÃO DA MÚSICA NA SALA DE AULA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**", discute o uso da música no processo de interação e socialização das crianças na educação infantil, analisando e descrevendo como os professores trabalham a música na sala de aula.

O artigo de Vanessa Costa Lima Ribeiro Leão, intitulado "**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE SÉRIES INICIAIS**", aborda a questão do fazer arte na educação no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de compreender como a arte é trabalhada.

Por conseguinte, na seção “**Tema em Pauta**”, contamos com 8 artigos, produzidos por pesquisadores que se debruçaram sobre discussões relacionadas à educação inclusiva na perspectiva deste compromisso multidimensional que ela demanda e no qual ela se constitui, quais sejam:

O artigo de Adriana Lins Precioso e Helenice Joviano Roque de Faria, intitulado "**LITERATURA NEGRA PRODUZIDA EM MATO GROSSO E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA: caminhos para a representatividade**", busca apresentar produções de mulheres negras no estado de Mato Grosso, especificamente obras de Neusa Baptista Pinto, Luciene Carvalho e Helenice Faria, entre outras, como possibilidade de desenvolver trabalhos de educação literária e reverter o triste *ranking* que o estado de Mato Grosso/MT assume de primeiro lugar de racismo no país.

O artigo de Adriane Dall'Acqua de Oliveira e Luiz Alberto Pilatti, intitulado "**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: revisão sistemática**", tem como objetivo identificar as limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência, a partir de um estudo de natureza qualitativa caracterizado como uma revisão sistemática de literatura.

O artigo de Carla Nunes Trevisan e Geison Jader Mello, intitulado "**O BEM-ESTAR E OS ECOSISTEMAS NATURAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES INCLUSIVOS**", tem o objetivo de analisar o bem-estar proporcionado pela natureza em espaços escolares inclusivos, tendo o Jardim Sensorial da Escola Estadual Professora Maria Helena de Araújo Bastos, no município de Poconé, como local de pesquisa.

O artigo de autoria de Chiara Maria Seidel Luciano Dias, intitulado "**PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**", socializa alguns caminhos delineados pela identidade coletiva das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e desta forma, ao considerar os espaços educadores, elabora uma narrativa acerca dos percursos da escolarização deste grupo populacional.

O artigo de Elisangela Dias Brugnera e Maria Angélica Dornelles Dias, intitulado "**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPUS DA UNEMAT DE SINOP: percepção da educação em tempos de pandemia**", apresenta resultados de pesquisa realizada com acadêmicos com deficiência, síndromes e outras especificidades da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, campus universitário de Sinop/ MT em conjunto com o Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania - ECTeC, com objetivo de identificar o acesso e uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em situação de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em cenário de pandemia do Corona Vírus (COVID-19), apontar possibilidades e dificuldades encontradas, avaliar se o aporte dos recursos tecnológicos supriam a presença física do professor neste processo.

O artigo de Juliana Cristina Schons Rodrigues e Sandra Luzia Wrobel Straub, intitulado "**GAMIFICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: metodologia ativa na perspectiva da educação inclusiva e da valorização das potencialidades de todos os estudantes**", tem como objetivo analisar se a gamificação como metodologia ativa seria capaz de proporcionar uma escola mais inclusiva e influenciar a participação ativa de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O artigo de Patrícia Alzira Proscêncio e Débora Deliberato, intitulado "**DANÇA COMO RECURSO PARA A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ROTINA ESCOLAR**", tem como objetivo apresentar a dança como linguagem artística com potencialidade para ser desenvolvida

em contextos escolares inclusivos, associando a pesquisa bibliográfica à de campo, desenvolvida como pesquisa colaborativa.

O artigo de Valmir Dias de Moraes e Péricles Baptista Gomes, intitulado "**TECNOLOGIA ASSISTIVA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: a capacitação do professor e a importância para a inclusão do estudante com deficiência**", tem como objetivo verificar a capacitação para o uso da Tecnologia Assistiva (TA) por professores, atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), para a atuação junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, possibilitando diferentes estratégias de ensino, que resultem em avanços na aquisição do conhecimento pelo público matriculado nesses espaços.

E, para finalizar a edição, temos a **Entrevista**, realizada com a Profa. Dra. Edna Lopes Hardoim, professora titular aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, intitulada "**INCLUSÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: desafios e estratégias para garantir um ambiente de aprendizagem acolhedor para todos os alunos**", a qual apresenta experiências vivenciadas em sua trajetória de professora, pesquisadora e orientadora de dissertações de mestrados e teses de doutorado que buscam articular o campo da educação à Inclusão. A entrevista foi conduzida pela Profa. Dra. Elisângela Dias Brugnera, editora associada desta edição da revista.

Nesse sentido, é com muita satisfação que publicamos a 36^a edição da Revista Eventos Pedagógicos, volume 14, número 2 – jun./jul. de 2023, abordando o tema "**EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO COMPROMISSO MULTIDIMENSIONAL: políticas e práticas possíveis**".

Boa leitura!

Recebido em: 24 de julho de 2023.

Aprovado em: 26 de julho de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.11460>

ⁱ Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT, 2021). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Científica, Crítica, Rica e Inclusiva (EduCri), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0031074640059513>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3047-8035>

E-mail: chiara.maria@unemat.br

ⁱⁱ Doutora pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática (UFMT, 2018), Mestre em EDUCAÇÃO pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2013), Bacharel em Análise de Sistemas pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel, 1999). Professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania - ECTeC da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Sinop, professora do Mestrado Profissional em Rede Educação Inclusiva- PROFEI, Campus Unemat-Sinop.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0730600349059222>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2876-6660>

E-mail: brugnera.elisangela@unemat.br

iii Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), professor assistente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / Câmpus de Sinop, vice-líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT), membro do grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil (GEP-CMEBr), Editor-chefe da Revista Eventos Pedagógicos (REP's), da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550852546566920>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8260-0154>

E-mail: ralf@unemat.br

ENSAIO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: fundamentos e experiência em diálogo

Elisa Tomoe Moriya Schlünzenⁱ

Prezado leitor, peço licença para apresentar meu caminhar pessoal, para que consigam compreender a importância da educação inclusiva para o meio educacional, científico e acadêmico. Foram experiências vividas pessoal e profissionalmente que demonstram como pode nos marcar e descobrir as nossas escolhas.

Um fato importante da minha trajetória pessoal está relacionado à família dos meus pais serem de origem japonesa. A vinda deles para o Brasil foi marcada por várias dificuldades, como não dominar a Língua Portuguesa e meu avô paterno ter tido derrame e morrido muito jovem. No entanto, esta convivência fez com que 5 famílias aprendessem a serem unidas e solidárias, enfrentar os desafios colaborativamente, valorizando a essência de cada um.

Conviver com muitas pessoas sempre foi muito bom, tendo como ponto positivo aprender a observar, perceber, ser solidária e compreender os demais. No entanto, quando começamos a frequentar a escola, tinha o problema de sermos comparados, muitas vezes negando a essência daquele que não estava de acordo com os padrões esperados em um ambiente escolar, definindo aquele que era 'inteligente ou não'. Essa comparação entre nós, de acordo com o pensamento dos mais velhos, poderia ser considerada boa e importante para alcançarmos uma boa colocação profissional e, consequentemente, o sucesso pessoal. Dentro desse contexto, fui crescendo e marcada por influências familiares, em valorizar as pessoas e ajudar aquelas que considerava necessitadas.

Em compensação, em relação aos estudos, era comparada com todos eles, sendo sempre avaliada como 'deficiente' em termos de aprendizagem, por ser desligada e desatenta. Outra marca que carregava deve-se ao fato de ter que sempre finalizar algo começado para depois realizar outra atividade, não reagindo aos estímulos do momento. Assim, era rotulada por ter um 'efeito retardado' e, na verdade, esta é uma característica que ainda tenho. É como se meu cérebro armazenasse informações e estímulos, reagindo na medida em que, por alguma organização das minhas ações, encerro-as.

Neste processo, no início da minha escolaridade, não tive bom desempenho como o restante das crianças de minha família, que até então sempre se destacavam ou eram consideradas muito inteligentes. Assim, passei ter que fazer aulas particulares até descobrir que gostava de Matemática e tinha um bom raciocínio lógico.



Entretanto, a forma como estavam me ensinando na escola não despertava meu interesse ou não estava de acordo com a minha forma de aprender. Apesar de tudo, por aprender, mesmos os conceitos mais abstratos da Matemática, comecei a acreditar que era igual às outras crianças, atualmente pensando nas minhas características, penso que posso ter autismo leve, mas, na época não fui diagnosticada.

A partir dessas experiências, prestei o vestibular para o curso de Enfermagem por desejar ajudar outras pessoas (influência familiar) e para Licenciatura em Matemática (pelo êxito escolar). Essas escolhas certamente provocaram conflitos para a definição da carreira que deveria seguir, em meus desejos, em meu modo de ser. Atualmente, ainda observamos que os jovens não conseguem definir os seus desejos profissionais, grande parte precisa de testes psicológicos para definirem a carreira que desejam seguir. Assim, fica a pergunta: será que estamos formando os nossos jovens da forma correta?

Bem, ao retornar ao vestibular, para a minha surpresa e de meus familiares, passei nos dois exames, obtendo a 5^a colocação no exame do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Presidente Prudente, em 1982. Esses fatos foram importantes para que eu começasse a ter autoconfiança, achando que iria enfrentar um dilema entre a licenciatura e o bacharelado em Enfermagem. Sem vacilar, optei por ser professora, licenciando-me em Matemática no ano de 1985. No decorrer do curso, questionava o índice de reprovação dos estudantes, observando que normalmente em média apenas seis estudantes em um curso no qual ingressavam 40 estudantes o concluíam. Questionava se o erro estava de fato nos estudantes.

Assim, apesar de não encontrar dificuldades com as disciplinas puras ou mais teóricas da área, interessava-me por aquelas ligadas à Educação e, em especial, pela Prática de Ensino. Em um estágio obrigatório do curso, procurei descobrir como melhorar a metodologia de ensino de Matemática. Percebi que isso seria possível desde que os estudantes compreendessem que os conceitos matemáticos ensinados fossem empregados em suas vidas cotidianas. Nesse estágio, iniciei as atividades com apenas dois estudantes, e finalizei com 24 estudantes, sendo que um deles apresentou como resultado uma melhora considerável em seu desempenho escolar, passando do conceito E (referentes aos dois primeiros bimestres) para B no terceiro e chegando a atingir o conceito A no último bimestre.

Neste processo formativo, estava para me formar e lembrei de uma aula inaugural, que foram apresentadas as possibilidades profissionais para o licenciando em Matemática. Foi mencionado também sobre importância em realizar um curso de pós-graduação, que poderia repercutir no aumento de chances no mundo do trabalho.

Ao finalizar a graduação, devido ao meu bom currículo, fui aceita no curso de verão oferecido pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) do Rio de Janeiro, para cursar a disciplina Análise Real (Matemática Pura). Durante esse curso, comecei a rever as minhas expectativas no campo profissional, sentia que não era o que eu realmente queria, pois tudo era muito abstrato e não via como iria contribuir no meio educacional, acadêmico e científico.

Diante dos fatos e das dúvidas, decidi que não queria mais continuar a estudar a Matemática Pura. Assim, fui para São Paulo tentar me inserir na área de Ensino de Matemática, consegui fazer um estágio no Colégio Objetivo de Ensino. Esse estágio foi muito proveitoso, pois contribuiu com o enriquecimento de minha experiência profissional.

Entretanto, dois meses depois, surgiu uma oportunidade na cidade de Lages, em Santa Catarina. Estava namorando um jovem, hoje meu esposo. Em Lages, substituí uma professora que estava de licença-gestante e ministrei aulas no cursinho e no colégio. Essa experiência foi muito importante para mim. Eu me sentia realizada e percebia o quanto os estudantes gostavam e respeitavam o meu trabalho. Em poucos meses de trabalho eu já havia construído um laço afetivo com eles, ao ponto de uma estudante fazer uma música para mim. Quando o estágio finalizou, provocou um grande tumulto entre a maioria dos estudantes, que pediam para eu continuar ministrando aulas para eles. Entretanto, o destino fez com que outra mudança ocorresse no meu caminhar, surgiu a oportunidade de fazer um curso de especialização em Computação com ênfase em Matemática Aplicada, na Universidade de São Paulo (USP), campus de São Carlos, interior de São Paulo. Tentar essa oportunidade foi a chance de eu mudar totalmente o rumo de minha vida. Com esse curso, abria-se a possibilidade de realizar o meu desejo de mudança. Com essa nova perspectiva, eu poderia compreender o porquê da intensificação do uso de computadores nas diferentes áreas de conhecimento, já que o curso possibilitou verificar as contribuições que essa máquina poderia trazer para o ensino da Matemática. No entanto, apesar das expectativas que criei em relação ao curso, com o passar do tempo constatei que era muito voltado para os aspectos técnicos da computação e, infelizmente, impediram-me de atender aos meus interesses como educadora.

Em 1987, ainda quando cursava o curso, assisti a palestra proferida pelo professor doutor José Armando Valente sobre Informática na Educação Especial. De imediato, encantei-me pelo trabalho apresentado. A pesquisa dele consistia em usar o computador para auxiliar a aprendizagem de pessoas com paralisia cerebral, segundo a abordagem construcionista idealizada por Papert. Encantada com a pesquisa, ao finalizar o curso de especialização, procurei cursar uma disciplina ministrada por ele sobre Inteligência Artificial, no Programa de Mestrado em Ciência da Computação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Como nessa época eu já havia prestado o concurso de professor III na rede pública estadual de São Paulo, em 1988, assumi aulas de Matemática para o ensino fundamental e médio em uma escola pública de Campinas. A escola se situava em um bairro da periferia e ministrar aulas para aqueles estudantes carentes proporcionou-me a mesma sensação de quando estive em Lages e no estágio. Sentia-me realizada e percebia que o interesse dos estudantes pela disciplina aumentava, mesmo com as dificuldades que a escola e muitos estudantes enfrentavam.

Nessa escola, a relação professor-estudante era praticamente de violência, eles eram carentes e com grandes dificuldades de sobrevivência. Nos primeiros dias de aula, quando iniciei minhas atividades, soube de uma violência com a professora de Educação Artística. Na minha cabeça, passava o seguinte pensamento: o que seria de mim, uma professora de Matemática recém-formada, se a professora de Educação Artística, com grande experiência no ensino, não conseguiu despertar o interesse dos estudantes?

Com esses anseios, angústias e cenário, comecei a demonstrar interesse sobre a vida cotidiana dos estudantes. O que faziam? Qual era a realidade de cada um? Constatei que a maioria deles precisava trabalhar para ajudar no sustento da casa, trabalhando como *baby sister* ou vendedores no Ceasa, que ficava na rodovia próxima ao bairro. Com o tempo, passei a gostar muito dos estudantes, de dar aula e estar inserida no ambiente escolar. Era a oportunidade refletir sobre a minha prática docente, se ela

contribuía para o processo de aprendizagem dos estudantes, mesmo considerando a situação socioeconômica precária.

No entanto, antes que o primeiro semestre finalizasse, no dia 10 maio de 1988, fui convidada e contratada para lecionar na Unesp de Presidente Prudente, instituição em que realizei a graduação, especificamente no curso de Matemática, o que possibilitaria voltar ao local em que havia realizado a minha formação docente inicial. Na época, vislumbrei a possibilidade de voltar às minhas raízes e de me inserir no mundo acadêmico, tendo a oportunidade de contribuir com o meu curso de graduação.

A vaga era para ministrar aulas na disciplina de Cálculo Numérico, pois o professor que estava em exercício na disciplina passava por sérios problemas de saúde. Aceitei de imediato, sem imaginar o que viria pela frente e o sofrimento ao deixar a escola de Campinas, sendo muito questionada pelos estudantes e com pedido para que não os deixasse.

Por outro lado, dentro de minha concepção, isso me afastava mais do meu objetivo pessoal, que era contribuir com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática. Porém, no meu íntimo ficava a promessa de que eu continuaria a lutar para fazer algo pelos excluídos e pelo ensino em geral.

Na FCT/Unesp, assumi imediatamente a disciplina de Cálculo Numérico e, posteriormente, ministrei aulas de Introdução à Ciência da Computação, Processamento de Dados e Informática e Educação, disciplina optativa no curso de Pedagogia. De qualquer forma, mesmo com a minha visão ainda restrita, uma vez que achava que estava me afastando do processo educacional, não deixei de perseguir os meus desejos, ideais e sonhos, apresentando um projeto de pesquisa trienal¹ voltado para área de Informática e Educação. Nesse momento, tentei ingressar no programa de pós-graduação que possuía em seu quadro docente o professor doutor José Armando Valente, profissional cujo trabalho havia me encantado enquanto eu estava cursando a especialização. Entretanto, não fui aceita como aluna regular no programa, uma vez que o Conselho do programa definiu como regra aceitar somente estudantes não possuíam atividade profissional. Como havia sido recém-contratada pela Universidade, não podia obter um afastamento integral.

Não restando outra opção, fui fazer o mestrado na Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da Unicamp, no Departamento de Computação e Automação. Fui aceita no programa sem nenhuma restrição e orientada pelo conceituado pesquisador, Márcio Luiz de Andrade Netto. A distância me obrigava a passar duas noites semanais em um ônibus sem um mínimo de conforto.

Como meu objetivo era de realizar algo voltado para o ensino de Matemática, o primeiro projeto apresentado estava relacionado à implementação de um sistema de Computação Simbólica, que visava apresentar como calcular equações diferenciais e integrais de Matemática, não apenas de forma discreta, mas também de forma analítica, evidenciando cada passo da resolução do problema. Com isso, tinha o objetivo de desenvolver uma forma de facilitar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes que faziam as disciplinas básicas na área de Ciências Exatas.

No entanto o meu orientador trabalhava com redes neurais, foi necessário apresentar um projeto que utilizasse a simulação dos neurônios em computador para a classificação de dados em

¹ Projeto de pesquisa intitulado “Técnicas Computacionais na Educação”.

qualquer área de atuação. Com intuito de aliar o mestrado com a minha atuação profissional, o projeto foi realizado com docentes do Departamento de Cartografia, na área de Sensoriamento Remoto, pela amizade que tinha com os docentes deste departamento e junto com um analista de sistemas do Polo Computacional. Embora essa pesquisa tenha conquistado uma grande repercussão internacional, ela ainda não estava afinada aos meus interesses e desejos.

Em 1991, iniciou-se a primeira oportunidade de realizar algo mais próximo aos meus anseios pessoais, fomos convidados a assessorar uma escola particular da cidade de Presidente Prudente em um projeto de introdução dos computadores no processo educacional. Com essa perspectiva, visitei escolas particulares conceituadas em relação aos processos de ensino e de aprendizagem e que já estavam informatizadas. Todavia, verifiquei que, em todas as escolas visitadas, o computador não era usado como recurso para o desenvolvimento da aprendizagem. Isso contribuía para concluir que os aspectos técnicos e pedagógicos não podiam ser desenvolvidos por uma pessoa que tivesse formação puramente tecnológica, pois o processo de inserção da tecnologia na escola requer muito mais em termos de formação.

Minha grande afinidade com a Informática Educacional mantinha-me sempre próxima da área. Com o intuito de interagir de maneira substancial nesta área do conhecimento, contatei o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Unicamp, centro de excelência no Brasil, coordenado pelo professor doutor José Armando Valente.

Essa inserção culminou com a minha participação em um projeto de formação sobre a linguagem Logo². Foi então que descobri que essa linguagem tornava o computador um forte recurso para os processos de ensinar e aprender. Contudo, por problemas institucionais, a continuidade do trabalho tornou-se inviável, pois esse convênio demandaria um alto custo para a escola particular.

Os anos se seguiram e, entre as várias atividades que eu desenvolvia em meu regime de trabalho, fui procurada por profissionais que trabalhavam com crianças que possuíam deficiência física para dar aulas particulares de Matemática. Assim, indiquei discentes do curso de Licenciatura em Matemática para realizar esse trabalho, acompanhando a execução. Com essa experiência, verificava cada vez mais a crise educacional³, na qual se identifica a Matemática como sendo uma das disciplinas mais problemáticas em relação à metodologia de ensino e avaliação. Percebi claramente os desvios no processo de ensino, pois o foco estava apenas na transmissão de informações e com ênfase no treino de habilidades e memorização de algoritmos em detrimento de uma aprendizagem compreensiva dos conceitos. O que se observava era: a imposição de regras e esquemas em detrimento dos porquês e do significado do que se faz; a repetição e a imitação, ao invés de incentivar a criatividade, a curiosidade, a iniciativa e a exploração; a ênfase nos resultados e não no processo de aprendizagem; entre outras. Além disso, os conceitos que eram ensinados estavam desvinculados do uso cotidiano do estudante, tornando o conteúdo estudado totalmente descontextualizado e sem significado para ele.

² Linguagem de programação que foi desenvolvida no Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston, Estados Unidos, por um grupo de pesquisadores liderados pelo Professor Seymour Papert. Considerada simples de ser utilizada e assimilada; apresenta características para implementar uma metodologia de aprendizagem baseada no computador.

³ Crise que se observa por meio dos problemas de aprendizagem, de desinteresse dos estudantes pela escola, de evasão escolar, de repetência, da formação de professores e de seus baixos salários, entre outros.

Neste processo, dediquei-me integralmente às minhas angústias e preocupações com o processo educacional. Em abril de 1995, apresentei novamente um projeto de pesquisa para investigar a implementação do uso do computador no ambiente escolar.

Na ocasião, ganhamos recursos por meio do edital projeto Horizonte, promovido pela empresa IBM e que investiu em doar uma quantidade significativa de recursos em projetos de pesquisa na Unesp, em cumprimento a cláusulas contratuais decorrentes de uma grande aquisição de computadores feita por nossa Universidade. Assim, elaboramos um projeto intitulado Estendendo o Horizonte: Educação e Tecnologia. Em 1996, o projeto foi aprovado e fomos contemplados com 15 computadores e, em novembro de 1996, nasceu o Grupo de Pesquisa e Suporte em Educação e Tecnologia (GPSETE).

Em meio a tantas novidades surge um grande dilema: o projeto aprovado estava iniciando, por outro lado, havia sido aprovada no processo de seleção do programa de pós-graduação em Educação e Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cujo tema era Informática na Educação Especial, tendo como orientador o prof. José Armando Valente. Iniciava um novo caminho por outra área do conhecimento, sem dúvida muito importante para mim, por fazer parte de um Departamento que trabalha com a formação inicial de professores.

Sem dúvida, nesse período, tive um renascimento profissional, convivendo com grandes profissionais que permitiram que eu encontrasse o ponto final de uma busca que vinha realizando. Além disso, pude sem medos e receios, passar a acreditar que o meu jeito de ser, sempre preocupada com o lado humano, não significava deixar de ser uma profissional competente, preconceitos que me acompanhavam até iniciar esse curso. Nesse período, além da evolução acadêmica, tive um crescimento pessoal imenso. Tive a oportunidade de unir fragmentos e momentos de minha vida pessoal fazendo nascer a profissional que sou hoje. Os conceitos discutidos foram relevantes no decorrer das disciplinas cursadas, pois foram importantíssimas para sabermos sobre a necessidade de adquirir uma postura interdisciplinar, quais mudanças precisaríamos buscar como docentes e seres humanos, com a responsabilidade de formar outros docentes e usar as tecnologias para auxiliar no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes como um ser total.

Paralelamente, tivemos uma fundamentação teórica sólida, contribuindo e alicerçando todo o desenrolar da pesquisa. Possibilitou um aprendizado e uma compreensão sobre como formar educadores, não devendo apenas envolver os fatores cognitivos, como conceitos e técnicas, mas a preocupação com o aspecto pedagógico e político, que venha a englobar o processo de aprendizagem, a relação professor-estudante, conhecimento e domínio da tecnologia e postura crítica diante do mundo. Vinculando a teoria e a prática pedagógica, compreendemos que partir da prática, pode-se refletir, discutir, analisar, questionar e criticar opções teóricas. Assim, essa formação pressupõe ser realizada em serviço ou por meio de estágios acadêmicos, tal como ocorre em outras profissões⁴, para o futuro profissional tornar-se um professor reflexivo⁵.

⁴ ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora Don Quixote, 1992.

⁵ ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores**: Idéias e práticas. Lisboa: Editora Educa, 1993.

Logo, é necessário promover a formação do professor como um processo de construção, pois não é possível ensinar a um professor um repertório de estratégias de ensino e como ele deve relacionar-se consigo mesmo e com o outro.

As mudanças introduzidas pelos sistemas de ensino, na tentativa de responder a esses desafios do presente, não têm sido satisfatórias, deixando de lado um fator que talvez seja o mais importante neste contexto: o professor, seus desejos e aspirações, seu potencial criativo e seu conhecimento da realidade do ensino.⁶

Para isso, seria interessante que os cursos de formação, ao invés de levarem teorias e formas de atuação prontas, buscassem a construção desses educadores, possibilitando que desenvolvessem a sua própria prática pedagógica e de mediação em momentos de desequilíbrio. Em relação à tecnologia, Valente⁷ afirmava que era alternativa para uma aprendizagem construcionista⁸, abrangendo todos os níveis escolares e modalidades de ensino.

Isso pode torná-la um poderoso recurso educacional e inúmeros são os exemplos de sucesso do seu uso em escolas: criação de ambientes de aprendizagem baseados em tecnologia para estudantes de escolas regulares, para estudantes com deficiência, para crianças carentes, para trabalhadores de fábrica, para professores, entre outros.

Neste meu processo formativo, aprendi que trabalhar com desenvolvimento de projetos era uma forma de se constituir um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para a sua resolução, permitindo resolver questões relevantes para os estudantes, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse processo, os estudantes poderão se defrontar com os conteúdos das disciplinas, que deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para a formação dos estudantes, permitindo que ele interaja com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Com isso, nos processos de ensino e aprendizagem os estudantes tornam-se os seres atuantes, tendo a oportunidade de descobrir suas competências e habilidades, promovendo o seu desenvolvimento.

Pude também constatar que, ao desenvolver projetos, abre-se a possibilidade de uma aprendizagem que emerge do interesse e do contexto do estudante, por meio dos quais os conceitos podem ser vividos, formalizados e aprendidos de maneira globalizada, criando situações de aprendizagem desafiadoras, utilizando estratégias e possibilitando a solução de problemas. Permite também trabalhar a valorização das diferenças, dando oportunidades a diferentes estilos de aprendizagem, o que fez surgir a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS),

⁶ ALONSO, Myrtes; MASETTO, Marcos Tarciso. Formar educadores para um mundo em transformação. Artigo não publicado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.

⁷ Valente, José Armando. A escola que gera conhecimento. In: FAZENDA, Ivani et al. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: Formando professores**. Campo Grande: Editora UFMS, 1999. p. 77-119.

⁸ O Construcionismo é definido por Papert (1986) como a construção do conhecimento com o computador. Valente completa essa definição como sendo a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um objeto, um programa), e que seja de interesse de quem produz.

iniciada na minha tese de doutorado Schlünzen (2000), Schlünzen & Santos (2016), validada em minha livre docência (2015), Schlunzen et al (2020).

Durante o meu doutoramento, fui convidada para ser uma das formadoras do projeto de formação continuada em Informática e Educação (PEC) Inovações no Ensino Básico para aproximadamente 720 professores de 90 escolas estaduais. Foi a oportunidade de participar da realização de um belíssimo projeto, que favorecia inserir na prática os aspectos teóricos estudados no doutorado.

Participar dessa experiência nos possibilitou usar as tecnologias a partir das práticas pedagógicas, orientando o trabalho docente para que conseguissem saber como usá-las nas suas aulas.

A tecnologia acrescenta maior complexidade ao fazer pedagógico do professor, com disponibilidade para apropriar-se dela e construir uma metodologia para utilizá-la com seus estudantes, o que implica em um processo de formação permanente, principalmente para atender a nova demanda do século XXI. Logo, no processo formativo, o professor precisa perceber a necessidade de ter uma finalidade para o uso de qualquer recurso, facilitando o entendimento das crianças em relação ao que o professor pretende, sem desconsiderar o interesse e o desejo do estudante. Caso contrário, o trabalho pode não ter o retorno esperado.

É fundamental que o professor acredite realmente na capacidade de seus estudantes, valorizando as suas habilidades e respeitando especificidades. Neste processo, o professor deve estar atento para sistematizar e formalizar os conceitos que surgem, para o estudante compreender o seu fazer, dando significado aos conteúdos disciplinares aprendidos. No decorrer da formação, os professores passaram a rever suas práticas e posturas, descobriram como desenvolver um projeto com os estudantes. Assim, cada professor teve a oportunidade de reconhecer o potencial da tecnologia, identificando como poderia favorecer e melhorar a construção do conhecimento dos estudantes, descobrindo assim o ‘como fazer’. Eles conseguiram perceber que, no uso da tecnologia, o foco não está na tecnologia em si, mas sim no projeto pedagógico, cuja estratégia é o desenvolvimento de projetos e o uso das tecnologias para potencializar as ações e as produções dos estudantes.

Diante das vivências, dos estudos teóricos e práticos, na pesquisa de doutorado, no trabalho de campo usei uma nova prática pedagógica do professor, utilizando como estratégia o desenvolvimento de projetos para conceber o ambiente CCS, favorecendo, sobretudo, os processos de ensino e de aprendizagem de crianças com deficiência, principalmente a física.

O computador, por sua vez, seria um recurso potencializador para a construção do produto realizado nas atividades, favorecendo a criação e aprendizagem dos conceitos disciplinares, articulado ao cotidiano.

Além disso, o objetivo da pesquisa foi o de contribuir para a formação do professor reflexivo capaz de utilizar-se da tecnologia (nesse caso, o computador) como recurso no processo de ensino para a aprendizagem do estudante com deficiência física. As mudanças nas práticas pedagógicas implicavam em uma nova forma do professor atuar, valorizando a produção dos estudantes, mudando a forma de cumprir o currículo e de avaliar, incentivando e favorecendo as diferentes formas de expressão, com vistas a desenvolver um trabalho individual e coletivo, que resgatasse os valores

humanos de cada um dos envolvidos, possibilitando ao professor adquirir uma postura interdisciplinar.

Como o processo de formação não apresenta uma ‘fórmula’, definindo o ‘como fazer’, é preciso orientar o professor a desenvolver o seu próprio repertório, para encontrar a sua base perceptual, considerações importantes ressaltadas por Mizukami⁹. Mas, é preciso entender que nos momentos de desequilíbrio, é necessário o apoio do coordenador pedagógico, de seus pares e do gestor, para o desenvolvimento da sua autonomia.

Com isso, a partir destas experiências consegui alcançar o objetivo de melhorar a qualidade do processo educacional para pessoas com deficiência. Neste processo, ao desenvolver a metodologia a partir das experiências vivenciadas, foi possível utilizar a tecnologia como potencializadora para facilitar a comunicação, investigação e a expressão, oportunizando a construção do conhecimento. Os estudantes conseguiam aprender, permitindo também a eles descobrirem sua autoimagem e a possibilidade de atuarem na sociedade da qual tinham se distanciado. Além disso, foi possível ver que seres tão especiais possuíam um brilho em seus olhares, que lhes dava forças para superar as dificuldades impostas pela vida e que a sociedade insiste em reforçar.

Ao finalizar o doutoramento, participei de mesas redondas nos programas de formação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)¹⁰ e atuei como especialista para auxiliar professores multiplicadores das escolas públicas a compreenderem como desenvolver projetos com seus estudantes. Com essa experiência procurava qual era a melhor forma de usar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de ensino e aprendizagem, conhecendo, mesmo que virtualmente, as diferentes localidades do Brasil. Estas experiências iniciaram em 1999 e deram-me a oportunidade de ver o crescimento e a melhora dos professores que foram acompanhados pelos idealizadores e executores do ProInfo.

Em 2000, participei como palestrante do II Curso de Capacitação de Multiplicadores em Informática na Educação, orientado para a Educação Especial, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em Brasília. Além disso, no final deste ano, apresentei a minha investigação no V Congresso Ibero-American de Informática Educativa (RIBIE). Neste evento conheci a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação da época e o professor doutor Renausto Alves Amanajás, que foi um dos organizadores do curso de formação mencionado no parágrafo anterior. Pudemos discutir problemas de inclusão de pessoas com deficiências do nosso país, momento em que conheci as suas ideias e ideais. Conhecer a Secretaria de Educação Especial foi a realização de um sonho, pois quando participei do IV RIBIE em 1998, foi distribuída uma carta escrita por ela. Assim, desejava muito descobrir quem era esta pessoa que já admirava antes mesmo de conhecê-la.

Como fruto do trabalho que vinha realizando, no ano de 2001, fui convidada para participar como especialista no programa Salto para o Futuro da TV-Escola. No ano seguinte, mais precisamente no dia 26 de setembro de 2002, gravei minha participação no programa Teleton do SBT, que foi exibido

⁹ MIZUKAMI, Maria da Graca Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

¹⁰ ProInfo é uma iniciativa do Ministério da Educação que visa a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública como recurso de apoio ao processo ensino-aprendizagem.

nos dias 8 e 9 de novembro. Nessa ocasião, participei como especialista representante do Proinfo - MEC.

Em 2002, por intermédio de orientações desenvolvidas por mim em âmbito de graduação, começaram as atividades do grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão (API) sob minha coordenação. Ao longo de 20 anos os membros do grupo têm desenvolvido pesquisas teóricas e atividades práticas de extensão por meio de acompanhamento do desenvolvimento de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008)¹¹, atualmente as pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação.

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015)¹², pessoas com deficiência são as que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Pessoas com TEA, são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuromotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição estudantes com autismo, síndrome de Asperger, síndrome de RETT, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação. E as pessoas com AH/S, são as que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes. Apresentam também grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O grupo API conta até os dias atuais com integrantes de instituições especializadas, profissionais de educação, professores da rede pública e particular de educação básica e superior e estudantes de licenciatura e graduação e pós-graduação da Unesp e da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).

Após a criação do grupo API, várias atividades de pesquisa, ensino, extensão e formação de professores passou a ser desenvolvida sob minha coordenação, orientação e participação. As atividades estavam relacionadas ao acompanhamento individual ou em grupo semanal de estudantes PAEE, visando a inclusão digital, social e escolar desses estudantes, por meio de atividades contextualizadas e significativas com o uso das tecnologias.

Paralelo a esse processo, houve o desenvolvimento do projeto Horta Pé no Chão voltado à formação de uma professora da Educação Especial em serviço, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual (DI), visando a preparação para a inclusão em salas comuns. A sala especial, universo da pesquisa, contava com a professora e 11 estudantes com deficiências físicas, intelectuais e múltiplas. Após o desenvolvimento, dez estudantes foram inseridos na classe comum, um deles os pais solicitaram a sua não inclusão devido ter sofrido muito na classe comum em outros momentos. Este trabalho é importante ser citado pois foi premiado em âmbito

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

¹² BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

regional e estadual e deflagrou um processo de formação de professores em serviço. Para tanto, apoiava-se na abordagem CCS, com ABP e o uso das TDIC na construção de conceitos disciplinares, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem de estudantes em situação de risco social (violência), analfabetismo funcional e deficiências.

Por meio do programa Núcleo de Ensino¹³, viabilizado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Unesp, é realizada, desde 2006, até os dias atuais, a formação de professores de classe comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atuação na Sala de Recursos Multifuncionais. O projeto, além de contribuir com a formação de mais de 30 professores no ano de 2014, já atendeu 66 estagiários, pesquisas de mestrado e de doutorado e teve mais de 60 professores formados, além da abrangência com a participação de mais de 50 escolas públicas municipais e estaduais de Presidente Prudente e região.

Paralelo ao processo de formação de professores no âmbito da Prograd, de 2004 a 2007 fomos contemplados com três projetos de amplitude nacional. Inicialmente, por meio da Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED), montamos uma equipe multidisciplinar com professores e discentes da graduação para a elaboração de recursos educacionais digitais acessíveis denominados Objetos de Aprendizagem (OA) e que tinham a finalidade de subsidiar o Ensino Fundamental e Médio, como sempre pautado na abordagem CCS.

O projeto de pesquisa foi financiado pela extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e foram implementados 24 OA (sendo três premiados pelo MEC), atendendo aproximadamente 20 estagiários e o desenvolvimento de 2 pesquisas de mestrado.

Após o encerramento do projeto RIVED, devido ao grande comprometimento da equipe, de 2008 a 2011 fomos contemplados com o projeto Banco de Objetos Educacionais (BIOE), financiado pelo MEC. A atividade consistia na pesquisa, avaliação, catalogação e tradução de Objetos Educacionais (OE) digitais elaborados em diversas mídias e com grande potencial pedagógico, nas áreas de conhecimento previstas pela educação básica, profissionalizante e superior.

Por meio do trabalho de pesquisa, foram catalogados mais de 3.000 OE no BIOE e o projeto atendeu mais de 12 estudantes bolsistas e 5 professores também bolsistas, gerando uma pesquisa de mestrado e uma pesquisa de doutorado.

Da experiência vivenciada com os projetos descritos acima, de abril a setembro de 2006 fui indicada como membro da primeira comissão de seleção dos projetos enviados por 219 universidades e 430 municípios para articulação de formação no âmbito do recém criado sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC). Essa experiência permitiu que minha visão sobre o estabelecimento de políticas públicas para a educação utilizando TDIC fosse ampliada, reforçando minhas convicções sobre a necessidade de promover ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao tema.

Em 2008, ofertamos o curso de aperfeiçoamento a distância “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a Inclusão escolar”, com carga horária de 180 horas. A proposta inicial

¹³ O Núcleo de Ensino é um programa da Unesp vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) com objetivo de desenvolver práticas educacionais nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, visando a melhoria do ensino, mediante o apoio dos cursos de graduação.

visou a formação de 500 professores brasileiros. Após o índice de reprovação menor que 2% na primeira edição, o curso foi realizado em mais seis edições, de 2008 a 2013, e proporcionou a formação de mais de cinco mil professores de todo o Brasil.

O curso foi financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), envolveu 255 tutores, 92 formadores, 24 professores autores, duas pesquisas de mestrado, uma pesquisa de doutorado. É importante ressaltar também que, ao longo do curso, foi possível vivenciar a proposta de estímulo aos professores para trabalhar com projetos em uma perspectiva inclusiva, baseado na abordagem CCS e por meio de uma formação a distância, pautada nos princípios do estar junto virtual¹⁴. Os resultados estão expressos no livro **Tecnologia Assistiva, Projetos, Acessibilidade e Educação a Distância: rompendo barreiras na formação de educadores**.¹⁵

Em 2009, fomos contemplados com o Edital nº 01/2009 da CAPES, do Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp), uma das iniciativas da SECADI para incentivo à pesquisa na área em nível de pós-graduação. Nos anos de 2009 a 2013, coordenei o projeto intitulado Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. No projeto, que foi vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, foi possível o financiamento de seis pesquisas de mestrado e duas pesquisas de doutorado, resultando no livro **Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**.¹⁶

Uma das pesquisas de doutorado realizadas sob minha orientação no âmbito da Proesp tinha como objetivo analisar o desenvolvimento, execução e avaliação de uma disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial da Unesp em parceria com a Universidade Virtual de São Paulo (Univesp), de 2010 a 2012. Essa disciplina, denominada Eixo Articulador: Educação Inclusiva e Especial, proporcionou o trabalho com a formação de professores para os anos iniciais e para a gestão da unidade escolar. Foram formados 1.350 professores de 27 turmas e 21 unidades da Unesp, além da formação de 54 orientadores de disciplina e 54 orientadores de turma.

Em cada uma destas experiências, seja nas atividades de docência, pesquisa ou extensão, observamos que as formações centradas nos princípios da abordagem CCS torna o processo formativo dos estudantes, professores, gestores, entre outros, mais inclusivo e dentro do contexto que estão inseridos, tendo significado para o que estava sendo ensinado e aprendido.

Como realização de um sonho, em 2010 foi inaugurado, no campus da FCT/Unesp, o Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), espaço físico com 370 m², o primeiro centro dessa natureza dentro da Universidade. O centro é organizado nos seguintes espaços: Sala de Recursos Multifuncionais (a mesmas doadas para as escolas públicas); Biblioteca; Sala de Informática,

¹⁴ VALENTE, José Armando. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37.

¹⁵ SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Tecnologia Assistiva, Projetos, Acessibilidade e Educação a Distância: rompendo barreiras na formação de educadores**. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

¹⁶ SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; RINALDI, Renata Portela. **Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 1. ed. São Carlos: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2014.

Sala de Desenvolvimento, Sala de Reuniões e de videoconferência; entre outros, visando o desenvolvimento das atividades de docência, pesquisa e extensão.

A partir das experiências e vivências e descritas, de fevereiro a junho de 2011 atuei como Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas (CGPP) na Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação (DPEE, SECADI/MEC). De acordo com o site da SECADI¹⁷, seu objetivo é “viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças”. Neste sentido, por meio de editais abertos procuravam favorecer: a formação inicial e continuada de profissionais da educação; o desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos específicos; a promoção de melhoria da infraestrutura física e tecnológica das escolas; a indução da oferta de ações de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos; o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social; a articulação institucional para a implementação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) referentes aos públicos e temáticas da Secretaria.

De acordo com o disposto no site, as ações da secretaria eram para:

contribuir e possibilitar a garantia do direito de todos à educação com qualidade e equidade, em um sistema educacional inclusivo, visando não somente ao acesso e permanência, como também à conclusão da trajetória escolar com níveis adequados de participação, aprendizagem e respeito às diferenças, inclusive para os que não tiveram acesso na idade regular, em uma perspectiva de educação ao longo da vida.¹⁸

Para um melhor desempenho de suas atribuições, a SECADI foi organizada em 4 Diretorias:

1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, tendo como programas e ações:

- [PRONACAMPO](#)
- [PROLIND - Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas](#)
- [PET Conexões de Saberes](#)
- [UNIAFRO - Ações Afirmativas para a População Negra no Educação Superior](#)
- Formação Continuada de Professores em Educação Quilombola e para as Relações Etnico-Raciais
- [Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena](#).

¹⁷ Programas e Ações. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17429-programas-e-acoes-sp-921261801>. Acesso em: 11 abr. 2023.

¹⁸ Ibid.

2. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, tendo como programas e ações:

- [Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade - Condicionabilidade em Educação do Programa Bolsa Família - PBF](#)
- [Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos](#)
- [Projeto Escola Que Protege](#)
- [Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero](#)
- [Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente](#)
- [Comissão de Meio-Ambiente e Qualidade de Vida \(Com Vida\)](#)

3. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), tendo como programas e ações:

- [Programa Brasil Alfabetizado \(PBA\)](#)
- [Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos \(PNLDEJA\)](#)
- [Concurso Literatura Para Todos](#)
- [Educação em Prisões](#)
- [Medalha Paulo Freire](#)

4. Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), tendo como programas e ações:

- [Programa Escola Acessível](#)
- [Transporte Escolar Acessível](#)
- [Salas de Recursos Multifuncionais](#)
- [Formação Continuada de Professores na Educação Especial](#)
- [BPC na Escola](#)
- [Acessibilidade à Educação Superior](#)
- [Livro Acessível](#)
- [Centro de Formação e Recursos \(CAP, CAS e NAAHS\)](#)
- [Comissão Brasileira do Braille](#)
- [Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência](#)

Nesta diretoria, coordenei especificamente os seguintes programas e ações:

- **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.** Este programa era realizado em duas modalidades:
 - **À distância:** tinha como objetivo apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de professores, por meio da oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização nas áreas do atendimento educacional especializado e práticas educacionais inclusivas, em parceria com as instituições públicas de educação superior. De 2007 a 2011, ofertou 44 cursos de aperfeiçoamento e 5 de especialização, com 51.500 vagas.
 - **Presencial:** por meio do programa Rede Nacional de Formação (Renafor), oferecia cursos articulados envolvendo as áreas de Educação Básica, Educação Especial e Diversidade. Em 2011, havia 9 Instituições de Ensino Superior envolvidas, 14 cursos de aperfeiçoamento e a oferta de 2.389 vagas
- **Programa Especial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Proesp/CAPES).** Tinha como objetivo apoiar projetos de pesquisa e de formação na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em âmbito da pós-graduação stricto sensu. De 2003 a 2009 foram financiados 48 projetos de 35 IES.
- **Programa incluir.** Tinha como objetivo promover a acessibilidade a estudantes com deficiência, nas instituições públicas de educação superior, por meio da instituição de núcleos de acessibilidade. De 2005 a 2010 foram atendidos 197 projetos.

Ao resgatar a história e para significar melhor o que segue neste ensaio, os EPAEE, principalmente no que se referem as pessoas com deficiência, passaram por 4 fases durante a nossa história:

1. Exclusão: Período anterior ao século XX, as pessoas com deficiência não frequentavam a Educação escolar, ficavam confinadas ao lar ou a instituições como asilos, sanatórios, entre outros.
2. Segregação, no século XX, por volta da década de 50, começa-se a considerar a necessidade de educação para as pessoas com deficiência, mas com atendimento, material professor especial. Surgem então as escolas especiais e posteriormente as Classes Especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional cria 2 sub-sistemas, aparentemente com o mesmo objetivo - ‘formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho’. Educação comum e Educação especial. Para este momento, podemos considerar que as escolas especiais foram importantes, por oferecer ensino para quem sequer tinha o direito de estudar.
3. Integração, por volta da década de 70, a escola comum passa a aceitar a matrícula das pessoas com deficiência na escola comum, desde que conseguissem se adaptar à escola comum.
4. Inclusão, a partir da década de 80, segundo a contribuição de 1988 a Educação passa a ser um dever de todos. Assim, a escola deve ser adaptada para atender de maneira satisfatória toda

sociedade. Tendo como pressuposto: Aceitação das diferenças individuais; valorização da diversidade humana; direito de pertencer; igual valor para as minorias.

A Educação Especial por sua vez passa a integrar a proposta pedagógica da escola, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de EPAEE. Ela é uma modalidade transversal a integrar a proposta pedagógica da escola, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de EPAEE. Pelas experiências vivenciadas, de todas as políticas afirmativas, entendo que o que mais causou impacto e preocupação foi a inclusão dos EPAEE.

Assim, de acordo com a PNEEPEI, passam a existir dois professores, um da classe comum, que é o professor, licenciado e tem como tarefa: ‘ensinar a compartilhar o saber, o conhecimento’, o sentido diferente das coisas; ‘introduzir’ o aluno no mundo social, cultural e científico; ‘sistematizar’ os conhecimentos, considerando a aprendizagem como uma ação humana regulada pelo sujeito; ‘permitir’ aos estudantes aprender, reconhecendo e valorizando os conhecimentos que é capaz de produzir segundo suas possibilidades. Este professor, é responsável pela permanência e participação do estudante.

Outro é o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ter como formação uma especialização em Educação Especial, sendo que suas ações são definidas de acordo com a necessidade que se propõe a atender. Vai lidar com o ‘saber particular’ do estudante: o que há de subjetivo na construção do conhecimento dos EPAEE. Sua função é complementar e suplementar ao trabalho desenvolvido na classe comum, oferecendo recursos e tecnologias acessíveis para dar maior independência e autonomia ao estudante.

Segundo Cabral¹⁹, as políticas de ações afirmativas são importantes, embora não sejam suficientes para garantir o acesso e a permanência dos EPAEE. Neste sentido, tenho como pressuposto que a política poderia ser próxima da ideal, mas que a execução precisava ser revista, uma vez que a inclusão ainda estava em processo e a escola e os processos formativos necessitavam de mudanças consideráveis, em termos de acesso e permanência,

Com estas concepções e após cinco meses no MEC, returnei à universidade a pedido e convite da reitoria para, a partir de julho de 2011, coordenar o programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP) e as três universidades estaduais paulistas. Este desafio foi muito importante pois era a oportunidade de verificar como a formação docente pode aproximar a escola de uma realidade mais inclusiva.

O objetivo da proposta era de atuar na formação continuada dos professores da rede pública estadual por meio de cursos de especialização, em nível de pós-graduação, na modalidade a distância e com encontros presenciais. Os cursos eram voltados para educadores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que pertencem ao quadro do Magistério da SEE-SP. O projeto previa o envolvimento da equipe escolar como um todo e a finalidade era contribuir na melhoria da aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual, cenário propício para colocar em prática as minhas crenças.

¹⁹ CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, 2018.

Assim, de 2010 a 2012, as três universidades estaduais do estado de São Paulo (Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Unesp) estavam envolvidas. A Unesp era responsável pelas seguintes áreas: Artes, Geografia, Filosofia, Inglês e Química. Em 2010, dos 1703 inscritos, 828 (48,62%) foram certificados, e em 2011, dos 3950 inscritos, 1610 (40,76%) foram certificados. As propostas já estavam em andamento, não sendo possível mudar a abordagem e modificar o processo formativo.

No entanto, de 2013 a 2016, somente a Unesp permaneceu e os cursos foram voltados para as seguintes áreas: Educação Especial (Deficiência Auditiva – DA, Deficiência Física – DF, Deficiência Intelectual – DI, Deficiência Visual – DV, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Altas habilidades/superdotação - AH/S) e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EI).

Este Programa contribuiu para quatro pesquisas de doutorado e serviu de inspiração para a elaboração da proposta do mestrado profissional em educação inclusiva (PROFEI). Considerados um marco até os dias atuais, estes cursos são reconhecidos por ofertarem processos de formação continuada totalmente acessíveis para pessoas com deficiência, o que fez com que a Unesp se tornasse a primeira instituição de ensino superior a ofertar formação docente com uma perspectiva de acesso e permanência. Vale destacar que, atualmente, esta iniciativa se traduz em uma das mais importantes metas dos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, ou seja, a meta 4 Educação de Qualidade. Esta meta tem como objetivo “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”.

O número de inscritos foi diferenciado em cada uma das áreas, a saber: Deficiência Auditiva – 119; Deficiência Física – 64; Deficiência Intelectual – 129; Deficiência Visual – 69; Transtorno Global do Desenvolvimento – 123; Altas Habilidades/Superdotação – 99; Educação Inclusiva – 996. Os principais resultados referem-se a taxa de evasão geral do curso, que foi menor que 8,15%, o percentual de professores cursistas que declararam o curso como bom e muito bom foi maior que 90%, em todas as dimensões e categorias, e foi reconhecido pela secretaria estadual como uma ação que teve impacto no contexto escolar.

E foi a partir da experiência com o Redefor Educação Especial e Inclusiva que idealizamos um curso de Mestrado profissional em rede aprovado e lançado pela CAPES, em 2018, intitulado Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei). O curso envolve 14 Universidades públicas, contemplando todas as regiões do Brasil. Trata-se de uma proposta inovadora para a pós-graduação Stricto Sensu por ser o primeiro curso com a temática da inclusão como central, o que vai ao encontro das expectativas mundiais de tê-la como política central das instituições. Por entender a sua importância, o PROFEI contou com o apoio da Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM). Em 2020, iniciamos o curso com 150 mestrandos e atualmente temos mais 206 novos discentes da segunda turma, totalizando 356 mestrandos 356. Para 2023, teremos mais 206 discentes no PROFEI.

Ainda, a partir de 2011, retornando à universidade como coordenadora acadêmica do Redefor e trabalhando no Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da Unesp e outros dias na FCT/Unesp, passei, além de coordenar todos os projetos supracitados ainda em andamento, um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp. Uma das características do subprojeto, além de trabalhar com o tema da

alfabetização e letramento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevê também o trabalho com a temática do uso de TDIC na Educação Especial e Inclusiva. Estes projetos deram oportunidade para atuar na orientação de uma professora do AEE vinculada ao município de Presidente Prudente e, em 2014, dez licenciandas do curso de Pedagogia.

Em resumo, considero importante apresentar as experiências vivenciadas até 2018, que possibilitaram a publicação do livro **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**²⁰, que sistematiza todas as experiências com a abordagem CCS, e que possibilitaram a equipe receber o reconhecimento acadêmico e científico por meio dos seguintes prêmios:

- 2018 - Prêmio Interamericano en Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior, Organización Universitaria Interamericana (OUI).
- 2018 - Finalista ao Prêmio Reimagine Education nas categorias e-learning e Hybrid Learning
- 2016 - Menção de Honra pela prática Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Tecnologia Assistiva, Prêmio Interamericano de Inovações Educativas OUI-2016.
- 2016 - Reimagine Education 2016 - Regional Awards - Latin America, University of Pennsylvania.
- 2005 - Inclusão Digital: 2º. Lugar na categoria Universidades – Instituto Telemar.

Atualmente, atuo no Programa Braille Bricks Brasil (PBBB), uma iniciativa globalmente inovadora da Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDN) e que utiliza peças do tipo LEGO, marcadas com o Sistema Braille, para promover a inclusão e a aprendizagem de crianças com deficiência visual desde o início da sua alfabetização. O programa consiste em empregar os blocos Lego de montar em uma ferramenta capaz de incentivar a criatividade e auxiliar na alfabetização de crianças com Deficiência Visual (DV) em Braille. A ideia é simples e foi criada pela Fundação Dorina Nowill (FND). Nesta proposta, o código Braille é impresso nos blocos do brinquedo LEGO de acordo com a configuração dos pinos de encaixe. As letras do alfabeto, os números de 0 a 9 e símbolos matemáticos selecionados podem ser identificados, o que torna o brinquedo inclusivo e engajador, pois crianças cegas e videntes são alfabetizadas conjuntamente de forma lúdica. Destaca-se aqui que, apesar da idealização do brinquedo ser da FDN, quem desenvolve o brinquedo é a marca LEGO, empresa baseada na Dinamarca. O Brasil e outros 21 países estão envolvidos nesta proposta. Aproximadamente, 13 mil kits do brinquedo serão doados para escolas municipais brasileiras até o final de 2023 e as secretarias de educação podem entrar em contato diretamente com a FDN para que os seus educadores possam participar do processo formativo.

Neste projeto, no que tange à escolarização dos estudantes com DV, os professores devem desenvolver estratégias e práticas pedagógicas relacionadas às especificidades dos educandos,

²⁰ SCHLÜZEN, Elisa Tomoe Moriya et.al. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

buscando recursos que possibilitem a construção de aprendizagem de forma autônoma. Cabe ao professor da sala de aula comum pensar em atividades que possam incluir o estudante com DV, de forma que ele se sinta acolhido, socialize e interaja com seus colegas. Para apoiar os professores neste desafio, organizamos um programa de formação docente que já formou aproximadamente 1.200 docentes, com previsão de formação de até 10.000 educadores em 5 anos.

O projeto está vinculado ao Programa de Produtividade em Pesquisa do CNPq, desenvolvido por mim junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste, especificamente a Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade”.

Neste projeto, as práticas pedagógicas e formativas estão diretamente pautadas na abordagem CCS, que, por meio dos 20 anos de experiência, possibilitou observar que os estudantes constroem algo do seu interesse, usando a tecnologia dentro do seu contexto de atuação ou vivência, permitindo que seja dado significado a aprendizagem no decorrer da formação, e sobremaneira valorizando a diferença, de acordo com as habilidades e competências dos estudantes, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O projeto de pesquisa tem como objetivo analisar como o processo de formação digital de professores no PBBB, segundo a abordagem CCS, pode contribuir para a construção de um processo de inclusão em escolas públicas brasileiras e do exterior. Como resultado, os pesquisadores esperam compreender quais foram as metodologias, abordagens e recursos usados na elaboração e no desenvolvimento do processo de formação docente realizado em cooperação com a equipe envolvida da FDN. Os pesquisadores também analisarão a elaboração, a realização e a avaliação do processo formativo pesquisado em sete estados brasileiros de forma a verificar se a abordagem e os recursos tecnológicos empregados favoreceram um processo reflexivo e provocaram transformações efetivas de acolhimento e valorização das habilidades e competências para uma educação mais inclusiva nas mais diversas modalidades de ensino e por meio digital.

Ao chegar até aqui, espero ter oferecido um panorama amplo por ter contado meus caminhos e inquietações que conduziram a minha formação e trajetória acadêmica, incluindo o percurso profissional. Procurei ser sucinta para não tornar extensa nesta narrativa de uma caminhada de 60 anos de existência.

Entretanto, descrever esses fatos que marcaram a minha vida me fez recordar de muitas pessoas que foram importantes, pessoas que foram fundamentais e que, muitas vezes, com gestos ou palavras modificaram o meu percurso, levando-me a ser a profissional plena e realizada que sou hoje, e que por estar fora dos padrões esperados, poderia ter desistido, ser mais uma estudante que não se encaixava no modelo de escola. Mas, por providência divina, tinha a inteligência Lógico-Matemática, que era valorizada pela escola. No entanto, sempre busquei, desde a minha formação inicial, compreender como ensinar e como os meus estudantes poderiam aprender, chegando em uma abordagem construída e validada ao longo de uma carreira como professora.

Neste caminhar, sempre sinto a necessidade de mostrar para os educadores a importância de acreditarem nas competências, habilidades e potenciais de cada um de seus estudantes, de maneira a serem bons em suas áreas de atuação. Todos temos algum tipo de deficiência e somos bons em algo. Em toda minha trajetória não conheci uma pessoa se quer que era ruim ou bom em tudo.

Por sua vez, aprendi nesta caminhada a importância do trabalho colaborativo, uma vez que sozinha não construiria nada. Além do mais, unir diferentes habilidades e competências abre possibilidades para conquistarmos mais e melhor. Ainda assim, era necessário rever o processo formativo, pois informar não garante construção do conhecimento, principalmente quando não se tem contexto e significado, é difícil gerar a aprendizagem dos nossos estudantes. Neste sentido, precisamos rever como formamos, revertendo a lógica existente. Temos que parar de ensinar os estudantes do ensino básico para a escola, e sim formá-los para vida. Na universidade, principalmente os licenciandos, temos que formá-los para atuarem nas escolas e não para a Universidade.

Um outro ponto que merece reflexão é que concordamos que precisamos rever o nosso fazer pedagógico, com metodologias ativas, tendo como princípio de que se o estudante agir, ele aprenderá. No entanto, buscamos usar um método, mas continuamos ensinando para a reprodução dos conceitos e conteúdos, não dando sentido ao que se pretende aprender. É necessário partir do pressuposto que a experiência, junto com a reflexão e mais a teoria, pode gerar conhecimento. Neste sentido, dentro da abordagem usamos como estratégia pedagógica o desenvolvimento de projetos, a partir do tema gerador, possibilitando que cada estudante atue no seu desenvolvimento a partir das suas habilidades e competências de forma colaborativa. Assim, a base teórica e pedagógica do construcionismo de Papert, está conjugada com os pensamentos de Piaget, Vygotsky, Feire e Dewey, possibilitando que o aprendizado tenha um contexto e significado. Com estes pressupostos, tudo foi construído junto a uma equipe que, de forma colaborativa, acreditou na abordagem CCS.

Todo esse breve relato tem como propósito ressaltar a importância desta caminhada para uma formação, que valoriza a diferença. Na prática, foi a oportunidade de concretizar um sonho, de extrema relevância pessoal, pois por meio dela, finalmente, consegui conjugar os aspectos pedagógicos e técnicos de minha formação, com o desejo de contribuir para o avanço do processo educativo inclusivo.

Recebido em: 13 de abril de 2023.

Aprovado em: 17 de maio de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.11461>

¹ Livre Docente em “Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva”; pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2015), Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2000), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Líder do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API). Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7346754405819238>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1138-8541>

E-mail: elisa.tomoe@unesp.br

A ESCOLHA DOS TEMAS/PROBLEMAS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES¹

THE CHOICE OF THEMES/PROBLEMS IN GRADUATION WORKS
FROM THE TEACHERS' PERSPECTIVE

Emilly Garcia da Silvaⁱ

RESUMO: O artigo teve como objetivo trazer a visão de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso sobre o processo de escolha dos temas abordados nos trabalhos de conclusão de curso dos acadêmicos. Utiliza como base teórica, os autores Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi, Patricia Junges e a resoluções da universidade. Foi realizado no segundo semestre de 2022, classifica-se como qualitativo, e utilizou como metodologia a pesquisa de campo, realizando entrevistas com docentes. A coleta evidenciou a importância do orientador nesse momento de escolha e delimitação do tema/problema de pesquisa.

Palavras-chave: Trabalho de conclusão de curso. Escolha do tema. Professor.

ABSTRACT²: The article had as objective to bring the vision of teachers of the course of Licentiate in Pedagogy of the University of the State of Mato Grosso on the process of choice of the subjects approached in the works of conclusion of course of the academics. It uses as theoretical basis, the authors Eva Maria Lakatos and Marina de Andrade Marconi, Patricia Junges and the university resolutions. It was carried out in the second semester of 2022,

¹ Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado **A ESCOLHA DOS TEMAS/PROBLEMAS A SEREM ABORDADOS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE ACADÉMICOS(AS) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**, sob a orientação do professor Me. Ralf Hermes Siebiger, curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2023/1.

² Resumo traduzido por Priscila Ferreira de Alécio, Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso - PPGEL – UFMT.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.f.a.letras@gmail.com



classified as qualitative, and used field research as methodology, conducting interviews with professors. The collection evidenced the importance of the advisor in this moment of choice and delimitation of the research theme/problem.

Keywords: Course completion work. Choice of theme. Professor.

1 INTRODUÇÃO

O momento de escolha do tema/problema de um TCC deve acontecer nas disciplinas de metodologia de pesquisa I e ou II, para que os acadêmicos possam dar início a escrita de seu pré-projeto e em seguida começar de fato as pesquisas de seu TCC. Dessa forma, podemos notar a importância desse momento, o qual implica que o discente tenha um conhecimento sobre o que ele anseia pesquisar para que, dessa forma, solucione as dúvidas que tem até o momento e que forem surgindo ao longo de sua pesquisa.

O artigo trata-se de um estudo acerca das dificuldades da escolha do tema/problema a serem abordados nos trabalhos de conclusão de curso (TCC) de acadêmicos(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop, através do ponto de vista de professores orientadores e de professores que trabalham as disciplinas de metodologia de pesquisa I e II. Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo analisar a concepção desses professores sobre esse momento de escolha do tema/problema do TCC dos alunos.

Dessa forma, procuramos, por meio desse artigo, trazer o que os professores identificam como dificuldades nesse momento. A pesquisa classifica-se como qualitativa e utilizou, como metodologia, a pesquisa de campo, por meio da realização de entrevistas com os docentes orientadores e de disciplinas voltadas à construção do TCC.

A seguir, será apresentada a discussão teórica, a metodologia, os resultados e conclusão de pesquisa.

2 PESQUISA, TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO, ESCOLHA DO TEMA E A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR NESSE PROCESSO

O TCC é uma pesquisa realizada pelos acadêmicos, iniciada por um projeto de pesquisa. Mas, afinal, o que seria uma pesquisa? Segundo Lakatos e Marconi, “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (2003, p. 155).

Sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, a serem elaborados pelas instituições de ensino, o art. 8º da resolução CNE/CP 1/2006 ainda dispõe que, “nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: [...] III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso

(CNE, 2006, p. 4). E, em termos de composição curricular, a resolução prevê um núcleo de aprofundamento de estudos no qual a pesquisa deve ser contemplada. Conforme as diretrizes, trata-se de:

II-Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) **investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; [...] (CNE, 2006, p. 4, grifo nosso)**

Nesse sentido, no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso, o Trabalho de Conclusão de Curso é normatizado por meio da Resolução 030/2012-CONEPE (UNEMAT, 2012, p. 1), a qual dispõe que:

Art. 1º. O objetivo do TCC é proporcionar aos acadêmicos a oportunidade de desenvolver uma pesquisa demonstrando o aproveitamento do curso, aprimorando a capacidade de articulação, interpretação e reflexão em sua área de formação, estimulando a produção científica. Art. 2º. O TCC é um processo de construção de conhecimentos por meio da pesquisa que integra os componentes acadêmicos e profissionais dentro do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas e do curso, com função formativa nas diferentes áreas do conhecimento, visando à emancipação intelectual do acadêmico. Art. 3º. O TCC consiste em um trabalho individual do acadêmico, orientado por um docente, e, quando necessário, por um co-orientador, relatado sob a forma preferencial de monografia.

O PPC também traz sua concepção sobre o que é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o seu respectivo processo de construção, que é dividido em duas partes (UNEMAT, 2015, p. 23):

Para os alunos deste Curso de Pedagogia, o TCC consiste em uma pesquisa individual orientada, relatada sob a forma de monografia, em qualquer área de conhecimento da Educação, no âmbito da formação do pedagogo. As temáticas dos trabalhos devem estar preferencialmente alinhadas às linhas de pesquisas do Curso de Pedagogia do Campus Sinop e aos grupos de pesquisas dos docentes que atuam na Faculdade de Educação e Linguagem. O processo de construção do TCC compreende duas etapas: A primeira etapa é destinada à elaboração do Projeto de Pesquisa, que se dá no decorrer das disciplinas de Metodologia de Pesquisa em Educação I e II, ambas com 60 horas. A disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação II é destinada também para a organização e execução das bancas de apresentação e avaliação dos projetos de pesquisa, que acontecem como parte integrante da mesma. A segunda etapa compreende a disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação III e IV que são propostas para o desenvolvimento da pesquisa e para a finalização da monografia. Especificamente na disciplina IV acontece a apresentação e defesa pública da monografia perante banca avaliadora.

Dessa forma, o curso de pedagogia assegura que os acadêmicos tenham ao todo 300 horas aulas, divididas em 4 disciplinas de metodologia de pesquisa em educação para que o acadêmico escreva e apresente seu trabalho de conclusão de curso dentro dos parâmetros exigidos pela universidade. Assim, acredita-se que os acadêmicos tenham tempo para escolherem o tema de suas pesquisas dentro das linhas de pesquisa que o curso segue.

Contudo, ainda ocorrem situações nas quais os acadêmicos permanecem com dúvidas em relação à escolha do tema e do problema de investigação. Nesse processo, sem saberem ainda sobre o que pesquisar e escrever, muitas vezes escolhem primeiro um orientador (o que também é fundamental) e, depois, com o auxílio de tal, definem um tema (em alguns casos, seguindo um tema escolhido pelo orientador).

Em alguns desses casos os acadêmicos optam por escolher primeiro seu orientador e em seguida seus temas de acordo com as indicações do orientador. Segundo a pesquisa realizada por Junges (2018, p. 32) no curso de Pedagogia da Unioeste, no Campus de Cascavel:

A definição do tema pesquisado no TCC, em sua maioria, foi por parte do egresso, 48,8% (equivalente a 20 pessoas), 9,8% (equivalente a 4 pessoas) disseram ter sido o orientador que escolheu, 39% (equivalente a 16 pessoas) afirmaram ter sido os dois – orientador e egresso.

Nesse sentido, se a escolha do tema parte de um interesse do acadêmico, o diálogo com o orientador, a disposição por pesquisar sobre o assunto e a escrita do trabalho tornam-se mais prazerosos, assim os acadêmicos desenvolvem uma pesquisa melhor elaborada e desenvolvida.

Apesar de o tema ter que partir de um interesse do estudante, esse também tem que estar dentro da área de trabalho e estudos do orientador, pois se ele não estiver confortável com o tema trabalhado, não saberá como orientar o egresso na escrita do trabalho de conclusão de curso. Um dos sujeitos que participou da pesquisa de Junges (2018, p. 47) relata que:

Sujeito 07 – “Minha primeira experiência foi ruim pois reprovei, e tive que cursar um ano a mais por causa desta disciplina, minha orientadora era nova na instituição sem preparo e sem ajuda dos demais colegas. Então fui escrevendo e enviando para ela que dizia estar correto, porém no dia da defesa fui reprovada pois os autores indicados por ela entravam em divergências com a proposta da universidade, então propuseram que eu reescrevesse o TCC em dez dias para ser aprovada, o que foi impossível e acabei reprovada e tive que assinar uma carta de desistência. No próximo ano fui bem orientada por outros dois professores e foi tranquilo a conclusão, claro que isso me custou um ano a mais de graduação.”

Depois da escolha do tema, surgem diversas outras etapas a serem seguidas, como a formulação do problema, que parte diretamente da escolha e elaboração do tema. Dessa forma, quando se fala de um tema bem escolhido tanto da parte de um acadêmico quanto do orientador, também se trata de um problema bem definido, assim serão estabelecidos os métodos de pesquisa para uma possível solução do problema. Segundo Praça (2015, p. 78):

Após um período de reflexão o aluno encontrará facilmente em que área pretende investir seu tempo e conhecimento, considerando também quem será seu futuro professor orientador. Somente assim o aluno estará apto a definir o tema da pesquisa, visto que o tema da pesquisa refere-se a aspectos gerais sobre um determinado assunto a ser estudado, diferentemente do título do projeto de pesquisa, que deve ser mais específico e escolhido posteriormente.

Dessa forma conclui-se que o momento de escolha do tema/problema de trabalho de conclusão de curso é fundamental e que, de preferência, esteja dentro da área de conhecimento do professor orientador, para que juntos possam discutir e elaborar um trabalho enriquecido de informações e soluções do problema ali apontado e pesquisado.

3 METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo em vista que a presente pesquisa teve por objetivo investigar a visão dos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT – Campus de Sinop sobre o processo de escolha de tema/problema. Realizou-se uma entrevista semiestruturada com os professores das disciplinas de metodologia e professores orientadores. As entrevistas foram realizadas no próprio Câmpus da UNEMAT.

Em relação aos docentes, foi investigado como ocorre o processo de orientação para escolha do tema/problema de pesquisa, indicando influências e confluências nesse processo de escolha. Os dados da pesquisa foram apresentados em formato de texto.

4 RESULTADOS

Na pesquisa que foi realizada com professores da instituição, haviam três questões para professores orientadores e cinco questões para professores das disciplinas de Metodologia de Pesquisa em Educação I e II. Dessa forma, foram selecionadas as questões mais relevantes, as quais abordam especificamente o processo de escolha do tema/problema de pesquisa. Essa parte da pesquisa foi importante, pois pode-se analisar o ponto de vista de ambas as partes envolvidas nesse processo.

4.1 Perguntas para professores das disciplinas de metodologia

1) Que dificuldades você identifica nesse processo de escolha do tema/problema de pesquisa por parte dos alunos?

(01) Professora da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação I: [...] um dos fatores principais que eu vejo é que esses alunos não têm preparo pra pesquisa. Desde a educação básica, a

pesquisa que se faz na educação básica, ela é muito superficial. [...] E, quando o aluno chega na graduação, ele está muito perdido pra isso, porque ele não sabe pesquisar. E aí ele tem muita dificuldade em realizar um estilo de pesquisa e, de acordo com isso, consequentemente escolher o tema, porque ele não tem muito contato com essas coisas ainda, né. E outra coisa também que eu vejo muita dificuldade nos alunos, atualmente, é a dificuldade de leitura e interpretação. [...], mas essas são os dois pontos principais: a falta na pesquisa orientada desde a educação básica e a dificuldade de leitura. mas debruçada, mais dedicada aos textos acadêmicos.

(02) Professor da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação II: A capacidade de elaborar o conceito. Porque nós trabalhamos por elitismo, então, você entra na graduação, você vem da escola a educação básica. Falando em tema, tema, tema é qualquer coisa. [...] Agora, o que que é o problema investigativo? E o problema investigativo define seu objeto. Então, eu posso ter uma investida de tema, mas eu não tenho o objeto. Então, por isso que o objeto tem que ser delimitado temporalmente, especialmente, e que ele possa exequível, e que os dados possam ser coletados. Então, quando eu penso numa organização de objeto de pesquisa, eu tô pensando em viés que daria pra dizer, assim, o elemento mais crítico que fosse como um divisor de águas entre um pensamento comum sobre o que é pesquisa para um pensamento mais elaborado do que é pesquisa. Fazer essa ruptura é muito importante, e a apropriação do conceito não é fácil.

Os professores dizem aqui que os acadêmicos têm bastante dificuldade em pesquisar e em escolher o tema porque não estão preparados para isso, pois na educação pública, desde os anos iniciais até o ensino médio, não se trabalha com pesquisas, o que gera resultados no ensino superior, pois muitas vezes se trata de algo que nunca se fez na vida, sem ter nenhum preparo, e realmente essa é uma dificuldade muito comum entre os acadêmicos. Nesse sentido, a escolha do tema em alguns casos acaba não partindo de um interesse do acadêmico, mas sim, do orientador. Se a escolha do tema partisse de um interesse do acadêmico, o diálogo com o orientador, a disposição por pesquisar sobre o assunto e a escrita do trabalho tornariam mais prazerosos. De acordo com Junges (2018, p. 32):

A escolha do tema a ser pesquisado é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Entendemos que o desempenho do sujeito, ao pesquisar algo que lhe instiga, que lhe motiva a buscar as respostas, é completamente diferente frente à uma ideia imposta, sem envolvimento, de acordo com os interesses de apenas um lado.

Ou seja, o TCC deve ser um trabalho no qual o acadêmico escolhe o tema que tem interesse e é orientado para que siga um caminho em que, ao final, obtenha resultados para responder suas dúvidas sobre algum assunto específico que instigou à pesquisa.

2) O que você acha que poderia ser feito a mais para auxiliar os alunos no momento da escolha do tema?

(03) Professora da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação I: [...] eu tenho a preocupação de identificar nos alunos as dificuldades que eles têm, justamente pra ver o que que eu posso melhorar no próximo semestre, o que que deu certo em um semestre, e como eu posso ajudar esse aluno em outro. Justamente por conta disso, então, essas situações, buscar, né, como estudar um texto acadêmico, de orientar qual o melhor trajeto de pesquisa, se você vai seguir diante depois, vamos pensar em fazer aqui que já tem algo que você pode continuar lá numa especialização, né, no mestrado, no doutorado. A área de atuação: "Ah, não vou para o meio acadêmico, mas eu vou atuar na escola." Bota que é uma sala de recurso, então. Vou ter que fazer algo sobre aluno da Educação Especial, né. Você vai atuar na educação infantil, então eu vou fazer alguma coisa sobre educação infantil, e assim por diante. Ah, não quer continuar para ser um professor de ensino superior, mas e a sua atuação na escola para ter um maior domínio o que que te traz curiosidade.

(04) Professor da disciplina de Metodologia de II: Subsidiar currículos, né, porque daí o esforço e o trabalho, ele tem que ser do sujeito alimentado por diálogo, pela utilização muitas vezes do tensionamento. [...] Mas de uma certa forma eu dedico um trabalho colaborativo, eu sento, eu escrevo junto, eu mostro o caminho, e eu exemplifico.

Os docentes relataram que a melhor maneira de ajudar os discentes nesse momento seria aconselhando para qual caminho seguir, o que ler e estudar para entender o que é pesquisa e como escolher o melhor tema a seguir de acordo com as propostas e ideias que o acadêmico traz como opção de pesquisa.

Para além disso, a Resolução de TCC da Unemat visa, em seu art. 45, que “O acadêmico deverá desenvolver sua pesquisa nas linhas de pesquisa do curso a que se encontra vinculado.” (UNEMAT, 2012, p.10). Dessa forma, os acadêmicos devem ter uma linha de pesquisa a seguir em relação à produção de suas pesquisas e, nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia do Campus de Sinop traz essas linhas de pesquisa que orientam os acadêmicos no momento de escolha de seu tema:

O Curso de Pedagogia orienta sua produção acadêmico-científica com base nas seguintes linhas que podem ser revisadas e reformuladas no movimento produzido pelo corpo docente:
♣ Educação, Trabalho e Formação de Professores; ♣ Políticas Públicas e Educação Ambiental;
♣ História, Memória e Sociedade; ♣ Filosofia na Educação; ♣ Educação Científica-Tecnológica e Cidadania. (UNEMAT, 2015, p. 20).

Para tanto, o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus de Sinop apresenta uma grade curricular que tem por objetivo assegurar a teorização dos estudos.

4.2 Pergunta para professores orientadores

3) É indicada alguma leitura para subsidiar a escolha do tema/problema de pesquisa?

(05) Professora P.A.P.: Sim, é exatamente isso que eu faço. “Ah, você quer trabalhar com isso, então vamos fazer o exercício de busca.” O mesmo exercício que eu faço com meus alunos, eu faço com eles. “Ah, qual é as palavras chaves para essa busca?” Vamos fazer o levantamento em cima disso, o que que tem de estudo e, se eu já tenho alguns autores clássicos da área, eu vou indicar, “procura fulano, fulano e fulano” que você vai ter um direcionamento maior em relação ao tema que você deseja.

(06) Professora E.T.R.: Eu indico a leitura e, na medida em que for lendo, sempre fazendo a pergunta pra si, né, o que eu quero com esse tema, como esse tema me ajuda a conhecer melhor as questões relacionadas à pedagogia e a educação? Então, essas perguntas vão ajudando nas delimitações do tema ou no surgimento do próprio objeto a ser investigado.

4) Que dificuldades você identifica nesse processo de escolha do tema/problema de pesquisa por parte dos orientandos?

(07) Professora P.A.P.: A dificuldade para escolher, a questão da leitura, né, de não ter um conhecimento amplo nessa área e às vezes ainda estar muito perdido por ser a primeira graduação, de não saber o que é uma pesquisa e não sabe ainda por qual caminho seguir.

(08) Professora E.T.R.: Então, as dificuldades que eu vejo são maiores. Às vezes, no sentido de delimitar o tema mesmo, né. Às vezes, vem com um tema muito abrangente, né. Eu acho que esse é o desafio maior, é ajudá-lo a delimitar, encontrar, fazer um recorte dentro daquele tema que ele escolheu, fazer um recorte que leve ele a fazer uma monografia, né, é um tema incauto.

As professoras entrevistadas apontam duas questões como as maiores dificuldades dos acadêmicos nesse momento de escolha e acredito que uma dessas questões desencadeia a outra, pois a professora P.A.P. aponta que a maior dificuldade seria a leitura, e a professora E.T.R. diz ser delimitar o tema.

Podemos observar que os professores orientadores estão subsidiando leituras para os acadêmicos, porém o curso de pedagogia por um todo já oferece leituras e escritas de trabalhos que podem auxiliar no momento de escrita do TCC. De acordo com Junges (2018, p. 58):

A leitura e a escrita de trabalhos acadêmicos, antes da produção do TCC, se fazem necessárias a fim de contemplar o perfil do Professor pesquisador que se pretende formar. Essa prática não se limita apenas às leituras dos textos exigidos nas disciplinas e ao momento de produção do TCC, no último ano apenas. Mas contempla uma busca por compreender a realidade educacional, durante toda a graduação, a fim de adquirir autonomia acadêmica e ainda atuar de forma crítica sobre determinados assuntos.

Um aluno que não tem o hábito da leitura não comprehende textos e livros com um linguajar mais culto e não tem um conhecimento amplo sobre o assunto que deseja pesquisar, o que leva ao acadêmico a não saber como delimitar seu tema, de modo que também não consegue descobrir seu problema de pesquisa.

Dessa forma com as indicações de leitura dos docentes, as leituras já realizadas dentro do curso e as aptidões que se almejam nos acadêmicos é possível desenvolver temas que agregarão ao conhecimento não somente desse acadêmico, mas também irão auxiliar na escrita de outros trabalhos, podendo até mesmo se tornar um referencial teórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escolha de tema encontra-se em constante mudança, pois, do primeiro momento das aulas de metodologia até o momento de escrita do TCC, há uma distância longa de tempo (1 ano), e, durante esse momento, os acadêmicos passam por situações que podem fazer com que mudem de tema. Emergido nesse contexto, analisamos o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT, Câmpus de Sinop.

Durante o período de pesquisa, surgiram eventuais dificuldades em relação as entrevistas realizadas com os professores, principalmente por conta dos horários que eles tinham disponível para participar das entrevistas.

Destacamos a importância de uma orientação de qualidade nas áreas de interesse real do sujeito, bem como o desenvolvimento da autonomia deste ao desenvolver a pesquisa, durante e após a graduação.

A pesquisa precisa acontecer na prática das disciplinas, ao longo do curso e, portanto, sente-se a necessidade de realização de trabalhos acadêmicos que exijam os conhecimentos que dão suporte ao TCC, como normas da ABNT e o hábito de leitura e escrita de trabalhos acadêmicos, por exemplo.

REFERÊNCIAS

JUNGES, Patrícia. **O trabalho de conclusão de curso pela voz dos egressos.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná

(UNIOESTE), Cascavel, PR, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3895>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. São Paulo, **Diálogos Acadêmicos**, v. 8, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). **Resolução nº 030/2012 – CONEPE**: dispõe sobre o trabalho de conclusão de curso – TCC dos cursos de graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres: UNEMAT, 2012. Disponível em: http://www.UNEMAT.br/legislacao/index.php?id_res=2654. Acesso em: 27 nov. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 058/2015 – CONEPE**: Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Universitário de Sinop da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Cáceres: UNEMAT, 2015.

Recebido em: 8 de junho de 2023.

Aprovado em: 6 de julho de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v14i2.11451>

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN). Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1845192271376044>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2483-9926>

E-mail: emilly.garcia@unemat.br

NUTRIÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR¹

NUTRITION IN SCHOOL ENVIRONMENT

Fernanda Zorzan Slovinskiⁱ

RESUMO: Este artigo avalia a alimentação de crianças pré-escolares em relação aos protocolos de higiene e alimentação saudável da Organização Mundial da Saúde. Usando referências teóricas como Mônica Santiago Galisa, Manual Krause - Alimentos, Nutrição e Dietoterapia, a pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso, com observações, e entrevistas com a direção de uma escola de educação infantil, e uma profissional de nutrição, no início de 2019. Conclui-se que o cardápio oferecido atende de forma saudável às necessidades das crianças, permanecendo de acordo com as leis e protocolos de saúde nacionais.

Palavras-chave: Educação pré-escolar. Alimentação. Crianças. Higiene. Saúde.

ABSTRACT²: This research evaluates the food intake of pre-school children in relation to the hygiene and healthy eating protocols of the World Health Organization. Using theoretical references such as Galisa, Krause, the Food Guide for the Brazilian Population, and the Feeding Manual of the Brazilian Society of Pediatrics, the research was conducted through a case study, with observations and interviews with the faculty of a preschool at the beginning of 2019. It is concluded that the menu offered meets the children's healthy needs, remaining in accordance with national health laws and protocols.

Keywords: Preschool. Feeding. Children. Hygiene. Health.

¹ Este artigo é um recorte do trabalho de Conclusão de Curso Intitulado: **NUTRIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um estudo de caso na Escola Municipal São Cristóvão, Sinop- MT**, sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Lopes da Silva, Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2023/01.

² Resumo traduzido pela professora Rosangela Slovinski Wons, Licenciatura em Letras pela Uniflor. Email: roslovinski@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como foco estudar o comportamento e aceitação dos alunos diante aos alimentos oferecidos na instituição escolar que frequentam, e se essa prática alimentar escolar se adequa às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Esta fase dos primeiros anos de vida da criança são ideais para transmitir conhecimento, pois eles estão aprendendo sobre os alimentos, suas texturas, cheiro, gosto etc., o que possibilita a eles criarem hábitos saudáveis, que poderão ser levados para vida toda.

O objetivo deste trabalho consistiu em entender as necessidades que uma criança precisa para se alimentar durante seus primeiros anos de vida, quais os alimentos que são colocados na mesa de sua escola e o que a criança está ingerindo de nutrientes durante seu período na escola, abordando a importância que os alimentos oferecidos aos alunos trazem de benefícios à sua saúde. Dessa forma, apresentamos o seguinte questionamento: O cardápio da merenda escolar na educação infantil contempla uma nutrição considerada saudável, a partir de parâmetros propostos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e a literatura científica da área?

Para isso, a metodologia adotada foi qualitativa. Utilizou-se estudo de caso como base de pesquisa, com a realização de entrevista com a direção escolar e com a nutricionista. A pesquisa foi realizada com uma turma de 3 e 4 anos de idade, a partir do segundo semestre de 2018, enquanto a pesquisadora atuava como bolsista.

A partir daí, o artigo seguirá com tópicos focados no referencial teórico, metodologia, resultados e conclusões.

2 NECESSIDADES NUTRICIONAIS PARA O CRESCIMENTO

Devemos aproveitar tudo o que a vida tem a nos oferecer, para as crianças, isto não é diferente. Para que isso aconteça, devemos valorizar os bons momentos cuidando da saúde. Por isso, devemos sempre nos atentar ao consumo de alimentos nutritivos e dentro desse momento da vida da criança, o envolvimento da família nesta etapa é muito significativo. Deve ter maior atenção não só dos profissionais da educação, mas da comunidade em que a criança está inserida.

Ter um conhecimento do nível de energia humana que necessitamos, é essencial para realizar nossas tarefas diárias. “No passado, a mediação de ingestão de energia servia como uma ferramenta importante, que dava origem a recomendação das necessidades de energia para todos os grupos etários” (ESCOTT-STUMP, 2005, p. 27).

O padrão de aumento de altura da criança pode ser mais lento, após seu primeiro ano de vida. “A altura do nascimento aumenta 50% no primeiro ano, mas não é dobrada até a proximamente a idade de 4 anos.” (ESCOTT-STUMP, 2005, p. 247). Ou seja, os aumentos significativos ocorrem realmente somente na puberdade, variando entre 2 e 3 kg por ano, na idade de 9 a 10 anos.

Nesta idade, elas estarão passando pela transição nutricional e por um aumento de peso corporal, entrando na fase de crescimento e puberdade. Na fase de crescimento e desenvolvimento dos ossos, dentes, músculos e sangue, consequentemente elas irão ingerir/precisar de alimentos mais nutritivos, conforme o seu nível relativo de crescimento.” O crescimento físico pode ser menos marcante e ocorrer em um ritmo mais estável, durante o primeiro ano os períodos pré-escolares e da escola primeira são um momento de crescimento nas áreas social, cognitiva e emocional.” (ESCOTT-STUMP, 2005, p.27).

Dessa maneira com o passar do tempo a criança aprenderá e sentirá confiança ao provar e aceitar um alimento. Nesse sentido, o papel da escola é fundamental, afinal, segundo Galisa (2014), o estudo da alimentação é um vasto domínio multidisciplinar, do qual a antropologia recortou um nicho de pesquisas e análises que se oferecem à interlocução. A importância de entender a alimentação e o alimento (a relação com o alimento, os significados a ele atribuídos, às relações interpessoais que a alimentação proporciona e seus aspectos afetivos e de identidade etc.) leva à formação de um campo fundamental para os estudos antropológicos, tanto para os dias de hoje quanto para a tentativa de entender os caminhos da evolução humana (GALISA, 2014, p. 31).

Quando as crianças estão em fase de crescimento e desenvolvimento dos ossos, dentes, músculos e sangue, elas necessitam de alimentos mais nutritivos, dependendo de seu tamanho. Por isso, quando a ingestão de alimentos é menor do que o nível de recomendação, não podemos deduzir que esta criança está inadequadamente nutrida.

Diante disso, devemos nos atentar em como as crianças estão se alimentando e se desenvolvendo com a inserção destes novos alimentos no seu dia a dia.

3 METODOLOGIA

O método escolhido para esta pesquisa foi o qualitativo, que conta com a intensa participação das pessoas, fatos e locais que compõem o objetivo proposto e central da pesquisa. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 15-41):

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A presente pesquisa foi realizada na escola de Ensino Infantil EMEI São Cristóvão, sendo então utilizado o estudo de caso, por meio do qual a pesquisa realizada se aprofundou em abordar como as crianças se alimentam, se o benefício desta boa alimentação no ambiente escolar, trouxe mudanças no seu modo de se alimentar em casa. De acordo com Yin (2001, p. 33) “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Teve como público-alvo crianças de 3 a 4 anos, que já possuem maior autonomia para se alimentarem e realizarem demais atividades no ambiente escolar.

Foram escolhidos para responder aos questionários a coordenação escolar e nutricionista, todos participaram respondendo as entrevistas individualmente. Para Parasuraman (1991, p. 12-40): “Um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar dados necessários para se atingir os objetivos do projeto (...) o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais.

Nesta pesquisa também utilizamos entrevistas através de contato (presencial e online) com os entrevistados para inteirar-se melhor de suas opiniões sobre o assunto tratado. Por se tratar de um instrumento cauteloso, terá mais atenção para sua elaboração.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. [...] Sendo que é um importante instrumento de trabalho em vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como o da sociologia, antropologia, psicologia social, política, serviço social, jornalismo, relações públicas, pesquisa de mercado e outras (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 36).

As observações e coletas de dados desta pesquisa começaram durante o processo de estágios da universidade. A turma escolhida foi a mesma em que eu estava atuando como bolsista no ano de 2019 até final de 2021.

4 RESULTADOS

A primeira entrevista realizada foi com a diretora da instituição ela respondeu a algumas perguntas uma delas foi saber se o cardápio da instituição se adequa ao cardápio oferecido pela OMS.

(01) Diretora: A elaboração do cardápio da instituição é toda pensada diante os aspectos físicos das crianças, levando em consideração seu peso, altura e idade. Para cada faixa etária existe um cardápio diferenciado visando a boa alimentação e seguimento dos padrões da OMS, e para que este cardápio seja ofertado de maneira correta é feita uma avaliação para elaboração do mesmo, durante o início de cada ano letivo. Um dos aspectos que ainda precisam ser trabalhados com as crianças é autonomia, conscientizando os familiares para que em sua casa incentivem elas a se alimentarem sozinhas, para que elas possam conhecer os alimentos que estão sendo colocados diante delas e elas possam sentir que sozinhas conseguem se alimentar e conhecer o que está sendo oferecido para elas na sua escola, lembrando que este é um trabalho que deve ser levado em consideração pela família pois tem um importante papel nesta fase da primeira infância da criança na escola.

Diante esta resposta notamos o quanto importante é analisar e observar todos os aspectos das crianças para que possa ser feita de maneira coerente um cardápio que atenda corretamente suas necessidades nutritivas tendo acompanhamento de um profissional da área da nutrição. A pergunta feita foi por qual motivo houve a troca da carne vermelha pela carne de soja, levando em considerando seus nutrientes e benefícios? Existe alguma outra alteração que será realizada neste cardápio durante os próximos meses?

(2) **Diretora:** Durante acompanhamento da nutricionista, houve no período de dois anos a mudança de alguns alimentos do cardápio das crianças, pois muitas possuem ou possuíam algum tipo de alergia a determinado alimento que requer de alguma maneira esta mudança, por isso sempre que a instituição percebe a necessidade de alguma modificação no cardápio, é mandado pela equipe da instituição as informações necessárias para a efetivação da mudança ou adaptação. Os alimentos que mais tiveram mudança na instituição foram as proteínas (carne vermelha), elas foram diminuídas e tiveram a incrementação da carne de soja. Ela foi introduzida, mas a permanência da carne vermelha ainda é significativa, pois observando os momentos de alimentação foi notada uma pequena rejeição, por ser um alimento que não faz parte da alimentação delas no dia a dia.

A criança na maioria das vezes se recusa a ingerir qualquer alimento, que não faça parte da sua rotina diária de alimentação.

Diante as respostas da diretora, não podemos entender a alimentação escolar como a solução para os diferentes distúrbios nutricionais entre os alunos que fazem seu consumo, por este motivo é importante que a família seja orientada. Em contrapartida é importante que a instituição trabalhe em um programa de alimentação que contemple as recomendações nutricionais de cada faixa etária. Por este motivo, devemos sempre procurar saber se a instituição de ensino de seu filho tem à disposição uma profissional de nutrição, pois é ela que terá em mãos todas as informações necessárias para atender, de forma correta as necessidades nutricionais dos alunos e equipe pedagógica.

Por exemplo, a elaboração do cardápio da escola para crianças de 3 a 5 anos. Nesta fase a criança necessita de uma atenção maior de sua alimentação, precisando de muitos nutrientes para suprir toda energia que seu corpo precisa. Pensando nisso, foi elaborado um questionário direcionado a uma profissional da área de nutrição que pudesse esclarecer se o cardápio oferecido pela instituição atendia aos parâmetros propostos pela OMS. Uma das perguntas feitas foi quais dificuldades você pode encontrar durante esse processo?

(03) **Nutricionista:** Durante o processo de planejamento destes cardápios algumas dificuldades podem ser encontradas, pois sabemos que tudo que já foi dito há séculos pela população é comprovado pela ciência a alimentação saudável é a base para a saúde. A quantidade e a qualidade daquilo que se come e se bebe são fundamentais, para se desfrutar de todas as fases da vida de forma produtiva, ativa, longa e saudável. A alimentação saudável também protege contra doenças como obesidade, diabetes, pressão alta e certos tipos de câncer. As ações com relação à alimentação saudável podem ser intersetoriais, ou seja, podem envolver setores da saúde, de controle social, da agricultura familiar, entre outros. Da

mesma forma, as ações podem ser executadas por diversos profissionais, como merendeiras, professores, assistentes sociais, agrônomos, dentre outros. Isso dificulta o processo quando não há uma gestão ótima.

Ter uma equipe escolar preparada para atender aos alunos é de suma importância para que os pais e a comunidade percebam o quanto importante se faz a sua presença, pois é durante este processo que a escola transmite para os responsáveis a importância que cada aluno tem na sua instituição de ensino.

Percebemos, portanto, que as preferências alimentares são estabelecidas pelos escolares em consequência do contato com os alimentos, mas também de acordo com a maneira pela qual este contato é oportunizado (forma de oferta, sensações e sentimentos atribuídos ao momento de realizar a refeição). Propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar, inclusive promovendo a consciência ecológica e ambiental, articulando-se com a direção e com a coordenação pedagógica da escola para o planejamento de atividades com conteúdo de alimentação e nutrição. São por estes motivos que o cardápio escolar deve ser pensado para respeitar os hábitos familiares e suas características regionais.

Durante algumas observações no momento de recreio das crianças, pude notar que muitas tinham receio e dúvidas na hora de comer. Isso acontece porque este alimento não faz parte da sua rotina alimentar dentro de casa, por isso tem uma importância e atenção maior do professor e dos pais para que o aluno comece aos poucos seu processo de aceitação e preferência por esse alimento.

Como último questionamento feito durante a entrevista para a nutricionista, foi feita uma pergunta de qual era sua opinião sobre como deveria ser a alimentação de uma criança de 3 a 4 anos de idade:

(04) Nutricionista: Oferecer alimentação equilibrada e orientar para a prática de bons hábitos de vida, pois uma criança, bem alimentada, apresenta maior aproveitamento escolar, tem o equilíbrio necessário para seu crescimento e desenvolvimento e mantém as defesas imunológicas adequadas.

Compreendemos diante destes questionários que a importância do aluno na instituição escolar, não é apenas uma questão pública e obrigatória, a partir do momento que a criança inicia sua vida escolar outras áreas de sua vida, de seu desenvolvimento psíquico e social também começam a se construir. Ainda há muitas coisas a serem melhoradas na forma de se alimentar nas escolas, mas sabendo que os professores e profissionais da nutrição estão dispostos a se dedicar para melhorar cada vez mais a saúde alimentar, garante para nossas crianças um futuro cheio de resultados positivos e de vida saudável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a alimentação oferecida às crianças da Escola Municipal de Educação Infantil São Cristóvão foi desafiador para a carreira de professora que representou um processo de crescimento para esta pesquisadora. De todo modo, chegamos a algumas constatações que corroboram a necessidade de programas de alimentação escolar embasados em critérios científicos que garantam segurança alimentar e nutricional para os educandos, em especial, de escola pública.

Com relação à promoção de saúde das crianças a partir de bons hábitos alimentares – com uma alimentação equilibrada em termos nutricionais e o mais natural possível - podemos aferir, com base nas entrevistas realizadas, principalmente da nutricionista (participante de nosso estudo) que o crescimento e desenvolvimento são impactados pela boa alimentação, assim como potencializa as defesas imunológicas das crianças, o que gera possibilidades de um melhor aproveitamento escolar nas dimensões cognitivas, psicomotoras e afetivas sociais.

Uma boa alimentação feita para as crianças é proveniente de muitos nutrientes como produtos integrais, proteicos com adição de legumes e frutas, tudo que precisam para levar uma vida saudável e nos desenvolver como ser humano, garantindo uma vida melhor e mais equilibrada. Como sempre acontece em pesquisas de campo, algumas dificuldades foram enfrentadas no momento de elaboração dos questionários e aplicação do mesmo, podemos notar que no decorrer do ano letivo os alunos se adaptaram ao cardápio oferecido.

A importância dos projetos sobre alimentação ainda é importante para o desenvolver da alimentação escolar desses alunos, pois é dali que eles irão se tornar adultos saudáveis, a fase pré-escolar é sim importante principalmente nestes aspectos, se para nós adultos é importante criar hábitos porque para uma criança não seria? Por isso deixo aqui meu questionamento para a continuidade desta pesquisa, você se considera um adulto saudável, seus hábitos alimentares de infância considerados saudáveis mudaram ou permaneceram os mesmos?

REFERÊNCIAS

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ESCOTT-STUMP, K. M. **Alimentos, nutrição e dietoterapia**. Manual Krause São Paulo: Roca, 2005.

GALISA, M. S. (org.) **Educação alimentar e nutricional: da teoria à prática**. – Vila Mariana, SP: Roca, 2014.

MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

FNDE. **Manual de apoio para atividades técnicas do nutricionista no âmbito do PNAE / Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Brasília: FNDE, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PARASURAMAN, A. Marketing research. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

Recebido em: 8 de junho de 2023.

Aprovado em: 6 de julho de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.11452>

ⁱ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN). SINOP, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4801251777364676>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3555-883X>

E-mail: fernanda.slovinski@unemat.br

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO REGULAR¹

INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN REGULAR EDUCATION

Gabriela Santos Rocha Resendeⁱ

RESUMO: O presente artigo apresenta uma pesquisa voltada a compreender como ocorre a inclusão da criança com Transtorno do Neurodesenvolvimento do Espectro conhecido como Transtorno do espectro autista (TEA). A metodologia baseou-se em abordagem qualitativa, por meio da análise de entrevistas realizadas com três professoras da primeira fase da Educação Infantil de uma Escola Municipal, no primeiro semestre de 2022. Analisou-se que as professoras encontraram algumas dificuldades em lidar com as características do transtorno e que precisam estar fundamentadas em uma linha de pensamento (currículo pedagógico) que oriente sua prática pedagógica para realizar o ensino de modo a oferecer ao aluno a possibilidade de desenvolvimento.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. Inclusão. Ensino regular.

ABSTRACT²: This paper presents a research aimed at understanding how the inclusion of children with Neurodevelopmental Spectrum Disorder known as Autistic Spectrum Disorder (ASD) occurs. The methodology was based on a qualitative approach, through the analysis of interviews with three teachers of the first phase of Kindergarten in a Municipal School, in the first semester of 2022. It was analyzed that the teachers found some difficulties in dealing with the characteristics of the disorder and that they need to be based

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA DE UMA ESCOLA INFANTIL**, sob a orientação da Profa. Dra. Edneuza Alves Trugillo, Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, 2022/2.

² Resumo traduzido por Priscila Ferreira Alécio, Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso (PPGEL-UFMT), graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). *Curriculum Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8989076509654680>. E-mail: priscila.f.a.letras@gmail.com.



on a line of thought (pedagogical curriculum) that guides their teaching practice to carry out the teaching in order to offer the student the possibility of development.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Regular Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de uma pesquisa que teve por finalidade compreender como ocorre a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula de ensino regular. O Transtorno do Neurodesenvolvimento do Espectro (TEA), conhecido como Autismo, se caracteriza por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

Na metodologia, a abordagem qualitativa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes na primeira fase da Educação Infantil em uma Escola pública de Sinop, no ano de 2022.

A instituição escolar tem papel importante na investigação diagnóstica, pois é o primeiro lugar de interação social do aluno no qual inicia seu contato na escola regular, apresentando maior dificuldade em se adaptar às regras sociais. Considerando as dificuldades de aprendizagem da criança autista, o nível de desenvolvimento se torna gradativo.

A seguir, apresenta-se o referencial teórico, a metodologia, os resultados e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aspectos históricos

Orrú (2012), apresenta o estudo do psiquiatra austríaco, Leo Kanner, residente nos Estados Unidos, médico do departamento de psiquiatria infantil do Hospital Johns Hopkins, que publicou, por volta de 1943, o artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. Neste artigo, descreve o caso de onze crianças com quadro de autismo severo, marcado por características de obsessividade, estereotipias e ecolalia bem acentuados. Outro traço importante percebido por Kanner em seu estudo foi que o distúrbio afeta a interação da criança com seu ambiente, e pessoas desde o início de sua vida.

Os traços apresentados pelo grupo de crianças observado por Kanner eram, de acordo com Orrú:

Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto,

acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. (2012, p. 19)

Segundo Cunha (2012, p. 20), “o termo ‘autismo’ deriva do grego ‘autos’, que significa ‘por si mesmo’ e, ‘ismo’, condição, tendência”. As crianças observadas pelo psiquiatra austríaco apresentavam as características de isolamento, igualmente demonstrada pelos esquizofrênicos, dando a impressão de que eles estavam presos em si mesmos. Porém, o diferencial era que no autismo esta condição já estava presente desde tenra idade.

A partir dos estudos de Kanner surgiram outros pesquisadores que tentaram encontrar a etiologia desta síndrome, passando a registrar suas ideias sobre a origem do Autismo e formando seus conceitos a partir de suas experiências no cuidado dessas pessoas. Autores, estes, abordados a seguir.

O médico vienense, Hans Asperger, apenas um ano após a publicação do trabalho de Kanner, divulga seu artigo em 1944, intitulado “Psicopatologia autística na infância”. Ao contrário de Kanner, ele não especula a atribuição da causa do autismo como de ordem psicodinâmica, ele atribui a causa do autismo a uma deficiência biológica, especialmente genética (BRASIL, 2013, p. 25).

Porém, o trabalho de Hans Asperger permaneceu desconhecido até meados de 1980, quando Lorna Wing, desterra os artigos de Asperger, e passa a estabelecer semelhanças entre os dados obtidos pelo grupo de crianças estudadas por ele, e os estudos que estavam sendo produzidos nos Estados Unidos e Inglaterra. Ela reconhece que ambos os estudos apresentavam pontos em comuns basicamente a mesma tríade sintomática.

De acordo com Brasil (2013), Lorna, em um de seus artigos descreve o conceito de espectro autista, que será adotado para se referir a sintomatologia presente no transtorno, e seu trabalho contribuiu para incorporar a Síndrome de Asperger ao Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), que passou a constar na classificação psiquiátrica.

De acordo com Orrú (2012) o autismo atualmente é considerado como:

Uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento [...], é uma disfunção orgânica e não um problema dos pais [...] e é de origem biológica. (p. 21)

Silva (2012), salienta esta nova perspectiva sobre o autismo como sendo de fatores originadores e de desenvolvimento, respaldados nas neurociências, cujo estudo tem demonstrado:

Que indivíduos com autismo apresentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema. (p. 41)

É preciso romper as barreiras construídas acerca do novo para que a inclusão seja realmente viável. O questionamento configura a ferramenta que provoca essa revolução, em prol dos avanços científicos e socioculturais a fim de que o mundo tenha menos desigualdade e seja capaz de abraçar a diversidade, oferecendo a ela oportunidade para desenvolver sua cidadania.

2.2 Aspectos escolares

A educação inclusiva é marcada por leis e diretrizes que conduzem os educadores no seu exercício pedagógico a atuarem dentro das limitações características apresentadas pelos diferentes transtornos. Desta forma, o indivíduo com deficiência, passa a ser visto através de seu quadro diagnóstico e não enquanto indivíduo (ROZEK, 2009).

A educação inclusiva se refere aos alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular, promovendo ensino dinâmico seguindo o padrão de adaptação e oportunizando uma educação de qualidade conforme a limitação do aluno.

Segundo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência artigo 24, inciso I do decreto Nº 3.298/99:

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

O aluno com Transtorno do espectro autista (TEA), põe dispõe de dificuldades para realizar as atividades que desenvolve interação social, portanto professor fica responsável para o progresso desse aluno. Segundo o Manual Diagnóstico e Estático do Transtorno Mentais (DSM-5, p.50) o Transtorno do Espectro Autista são déficits na comunicação social e na interação social em múltiplos contexto.

O ambiente escolar se compõe por meio de relação social, no qual o aluno se torna pertencente a esse universo, no entanto, o professor do ensino regular deverá ser flexível, desenvolvendo competências para adaptar o aluno com necessidades especiais no seu plano diário.

Conforme o Ministério de Educação:

Art.18 § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL,2001)

Para tanto, o professor irá relacionar com o aluno para adaptar os recursos e estratégias a serem aplicados de maneira que melhore o desempenho da criança, ampliando as possibilidades dos materiais pedagógicos acessíveis conforme a aceitação desse aluno. De acordo com SANINI e BOSA (2015, p.174),

Acredita-se que a noção de “aceitação do aluno”, por parte do professor, parece depender de vários fatores, tais como: a sua formação, as políticas de inclusão, a concepção de deficiência e de autismo que possui e, também, do tipo de relação que se propõe a estabelecer com o aluno: se com os seus “sintomas” ou com a criança que constitui este aluno. Optar por uma ou outra forma de se relacionar parece fazer diferença no trabalho do professor junto a este aluno.

De acordo com Mantoan (2006, p.36) “Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um”.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a qualitativa, com o objetivo de identificar a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares do Ensino Infantil da rede pública.

A pesquisa foi realizada a campo referindo-se ao ambiente escolar, através da intenção de obter os dados da investigação para pesquisa com clareza e compreensão sobre a inclusão das crianças com TEA nas escolas públicas. A pesquisa foi realizada com a colaboração de quatro professoras do ensino regular da rede EMEI do município de Sinop-MT, no primeiro semestre de 2022. O modelo utilizado foi um questionário com 10 (dez) perguntas abertas, sendo entregue e cinco dias após recolhido analise dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realizar a análise dos dados optou-se pela análise qualitativa, que como descreve Guerra (2006), caracteriza-se pela sua maleabilidade e amplitude interpretativa, o que favorece o aprofundamento do pesquisador sobre o tema. E que, portanto, é diferente do foco restrito de análise proporcionado por uma pesquisa de caráter quantitativo.

PERGUNTA 1: Como ocorre a inclusão dos alunos com Transtorno do Neurodesenvolvimento do Espectro conhecido como Transtorno do espectro autista (TEA)?

(1) **Professora A:** Sim, tenho um aluno autista e foco muito na questão da inclusão dele dentro da sala de aula para que ele se sinta igual aos outros.

(2) **Professora B:** Sim. Desde que haja um treinamento que nos capacite para trabalharmos de forma adequada com essas crianças.

(3) **Professora C:** Depende muito do grau de cada autista.

(4) **Professora D:** Sim, A inclusão ocorre desde o momento em que o aluno é matriculado e começa a rotina escolar, as atividades são elaboradas de acordo com a demanda da sala de aula, mas com a adaptação para o aluno aspecto.

PERGUNTA 2: Quais são os desafios na inclusão dos alunos Transtorno do espectro autista (TEA) no ensino regular nas escolas públicas?

(5) **Professora A:** O desafio maior é na falta de preparo por poucas formações e também com o número grande de aluno em sala de aula o que dificulta uma maior atenção aos alunos que precisam de mais atenção.

(6) **Professora B:** A inclusão do autista nas atividades diárias, pois nós professores não possuímos formação o suficiente para lidar com essa deficiência e não dispomos de materiais adequados.

(7) **Professora C:** O maior desafio é a falta de conhecimento do que é autismo, que dificulta na hora de ensinar a criança, até porque cada criança tem seu tempo de aprendizagem que pode ser ou não por conta do autismo.

(8) **Professora D:** Os desafios enfrentados são os alunos sem diagnósticos, pois nós professores já temos uma base de que o aluno já tem alguns traços do aspecto autista, é repassado aos cuidadores, porém há demora para elaboração do laudo, perdendo muito tempo. Após o diagnóstico é somente a adaptação desde aluno a turma.

PERGUNTA 3: Descreva quais as medidas podem ser tomadas para melhorar o atendimento e a inclusão dos alunos autistas nas escolas?

(9) **Professora A:** Um melhor preparo na formação, com informações práticas para trabalhar com estes alunos.

(10) **Professora B:** Adaptar as instalações para que o estudante se sinta menos distante e arredio (sala de aula que não tenha muitos estímulos visuais; identificar os objetos e as tarefas que mais despertem interesse ao pequeno; colocá-lo em um local que tenha o mínimo de ruídos externos (se possível), oferecer treinamentos para os profissionais.

(11) **Professora C:** Primeiro dar um treinamento específico para os professores que na maioria das vezes não tem auxiliar na sala de aula, depois a secretaria de educação e a secretaria de saúde trabalhar em parceria para que alunos consigam atendimento com um especialista de forma gratuita, para que assim tenham como enfrentar um pouco melhor o problema e a escola consigam encaminhar esses alunos a um futuro um pouco melhor.

(12) **Professora D:** As melhores medidas a serem tomadas para melhorar o atendimento do aluno aspecto autista é ter disponível em sala uma auxiliar independente se já tiver o diagnosticado ou se já aparenta traços. Para o melhor atendimento a este aluno é ter vários recursos disponível a ele, pois a maioria das vezes a escola não disponibiliza e fica por conta do professor, porém em parceria com os profissionais multidisciplinar o atendimento seria melhor e humanizado.

Ciente do Decreto no 6.094/2007 que regulamente e delimita o trabalho do professor em prol da inclusão e do desenvolvimento da criança, a realidade institucional, emocional, e a expressa pelo aluno com autismo, pode apresentar uma realidade distante daquelas que as leis determinam para promover a educação do aluno com autismo. Portanto, faz-se necessário averiguar se os professores estão aptos a incluir tal demanda e educá-las adequadamente.

De acordo com Paulon, Freitas, e Pinho (2005, p. 9):

Um pressuposto frequente nas políticas relativas à inclusão supõe um processo sustentado unicamente pelo professor, no qual o trabalho do mesmo é concebido como o responsável pelo seu sucesso ou fracasso. É claro que a aprendizagem dos alunos é uma das metas fundamentais, não só dos professores, mas de todo o profissional que esteja implicado com a educação e, sem dúvida, uma prática pedagógica adequada é necessária para alcançá-la.

Com tais afirmações do autor, acredita-se que o professor para estar apto para receber a demanda de alunos com autismo, gerada pelo processo de inclusão na Rede Municipal de Ensino, deve receber formação específica teórica e prática, para lidar com as situações do dia-a-dia. Diante desta dimensão, ele poder gerir adequadamente a série de dificuldades enfrentadas na prática pedagógica com a criança com autismo.

Os relatos das professoras demostram que a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula de ensino regular, ocorre, porém, com grande dificuldade de adaptação e recursos na sala de aula e necessitando de curso de formação para os profissionais da educação.

O profissional que trabalha com educação especial deve ser bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente no seu métier. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida. (CARTOLANO, 1998, p. 20).

Nesse sentido o professor deve estar preparado para receber a criança com autismo criando uma relação de confiança, com apoio da instituição e dos pais, adaptando as atividades, auxiliando as interações sociais e aplicações didáticas, portanto estabelecer vínculo com a família no processo de escolarização, se torna imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou apresentar como ocorre a inclusão da criança com Transtorno do Neurodesenvolvimento do Espectro conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, possibilitando recursos para aprimorar a aprendizagem.

Ao incluir a criança com TEA no ensino regular, a escola promove interação, motivando o contato social e superando suas limitações em relação à linguagem, à interação social e à aprendizagem, tendo o professor um papel importante neste processo.

O desenvolvimento da criança acontece diariamente desde que seja apropriado. Neste sentido ressalta Vygotsky. “Todas as crianças podem aprender e se desenvolver... As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (COSTA, 2006, p. 234).

Portanto a inclusão da criança com necessidade especial no ensino regular se faz necessário para que ela se adapte neste ambiente e avance na aprendizagem. Também a equipe multidisciplinar é indispensável para acolher e auxiliar este aluno neste processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*, Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013.

BRASIL. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na educação básica.** Brasília: MEC, 2001.

CARTOLANO, M. T. P. **Formação do educador no curso de Pedagogia: Política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** In: Cadernos Cedes. A nova LDB e as necessidades educativas especiais, n. 46 ano XIX. Campinas, SP: Unicamp, 1998, p. 29 – 40.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial.** Rev. psicopedag. [online]. 2006, vol.23, n.72, pp. 232-240. ISSN 0103-8486.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo:** sentidos e formas de uso. Principai Editora: Estoril, 2006.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: **DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

ORRUÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAULON, S. M; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão –** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PLANALTO. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

ROZEK, M. **A educação especial e a educação Inclusiva:** compreensões necessárias. Reflexão & Ação, Vol. 17, No 1, 2009.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora.** Estudos de Psicologia (Natal), v. 20, p. 173-183, 2015.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Recebido em: 17 de novembro de 2022.

Aprovado em: 9 de dezembro de 2022.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v14i2.11453>

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN). Sinop, Mato Grosso Brasil.

E-mail: gabriela.resende@unemat.br

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a relação entre professor - aluno como potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças¹

AFFECTIVENESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: the teacher-student relationship as an enhancement of children's well-being and learning

Isabella Ribeiro Souza¹

RESUMO: O artigo refere-se a uma discussão sobre a interferência que a afetividade possibilita na aprendizagem das crianças na educação infantil, abordando ações educacionais que promovam a afetividade no ambiente escolar. Os autores utilizados para suporte e fundamentação teóricas da pesquisa foram Lev Semionovitch Vygotsky, Josivaldo Constantino dos Santos e Cláudio J. P. Saltini. A metodologia originou-se de uma abordagem qualitativa mediante questionários semiestruturados, neles o objeto de pesquisa foram professores atuantes na educação infantil em instituições públicas e privadas. A pesquisa evidenciou a necessidade de uma abordagem afetiva no cotidiano escolar como potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Afetividade. Crianças. Aprendizagem. Bem-estar.

ABSTRACT²: The article refers to a discussion about the interference that affectivity makes possible in children's learning in kindergarten, addressing educational actions that promote affectivity in the school environment. The

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a relação entre professor - aluno como potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças sob a orientação do Prof. Me. Adil A. Alves de Oliveira, Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, 2023/1.

² Resumo traduzido por Karina Hubner Ferassolli Sansoni, mestrandna em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGLetras/UNEMAT, Sinop). Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5063076435864511>

E-mail: karina.hubner@unemat.br



authors used for theoretical support and foundation of the research were Lev Semionovitch Vygotsky, Josivaldo Constantino dos Santos and Cláudio J. P. Saltini. The methodology originated from a qualitative approach through semi-structured questionnaires, in which the object of research were teachers working in early childhood education in public and private institutions. The research evidenced the need for an affective approach in the school routine as a potential for children's well-being and learning.

Keywords: Child education. Affectivity. Children. Learning. Well-being.

1 INTRODUÇÃO

O artigo em questão apresenta a discussão da afetividade no ambiente de sala de aula e como a mesma afeta diretamente no desenvolvimento do aluno, uma vez que está ligada ao pertencimento que esse aluno irá desfrutar do ambiente em que foi inserido. Compreender como a afetividade pode promover o bem-estar das crianças no ambiente escolar, se faz necessário para que haja melhorias nos métodos pedagógicos aplicados em sala de aula que, de forma direta, revela o andamento do desenvolvimento escolar atingido através do que se foi proposto.

A pesquisa teve como objetivo compreender os impactos que afetividade causa no desenvolvimento do aluno, como também as práticas pedagógicas que proporcionam um ambiente mais favorável para a criança, em que a sensibilidade dos profissionais leva a uma percepção mais clara das necessidades dos alunos, conhecendo suas vivências e conhecimento de mundo, percebendo como cada criança tem seu tempo de compreensão de conhecimento.

Entende-se que a escola tem grande influência na formação intelectual e social da criança e que a mesma pode utilizar dessa vantagem para obter bons resultados através de uma metodologia adequada, como por exemplo, proporcionando momentos lúdicos e divertidos com o intuito de oferecer ferramentas que condizem com aquilo que se enxerga como necessidade de conhecimento.

O suporte metodológico da investigação foi a abordagem qualitativa, sendo realizada pesquisa participante com aplicação de questionários, possibilitando acompanhar o fenômeno a ser estudado através da visão do professor. Buscou uma melhor compreensão de como ocorrem as práticas pedagógicas em que o professor elege ou não as relações afetivas como dimensão fundamental ao processo educativo dos alunos, permitindo uma reflexão necessária para corresponder ao desafio de uma formação totalizadora do sujeito.

Logo em seguida serão apresentadas as discussões: teórica, metodológica, os resultados da pesquisa e a sua conclusão.

2 O QUE GRANDES PENSADORES FALAM A RESPEITO DA AFETIVIDADE?

A análise realizada no artigo, tem como justificativa fazer a ligação das emoções, sentimentos e paixões humanas com o processo cognitivo de ensino e sobre a forma como esses afetos dirigem e estimulam, enquanto tendências inconscientes, todo o dinamismo funcional da estrutura psíquica, baseando-se nas teorias de grandes pensadores e filósofos como Freud (1856/1939), Piaget (1896/1980), e Vygotsky (1896/1934) que citam o afeto como uma das maiores motivações para o ensino-aprendizagem, com ampla utilidade para a escola, pois nessa é escassa a reflexão crítica sobre o assunto. Freud, por exemplo, explica o inconsciente afetivo como fator determinante para a formação da consciência individual.

Na psicologia em geral, a afetividade corresponde ao conjunto dos fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de uma impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. Considerando-se que o afeto é o elemento básico da afetividade, Freud descreve o afeto como um lugar que determinadas inervações ou descargas motoras e que certos sentimentos aparecem em primeiro lugar, com isso, há dois tipos de percepções das ações motoras e sensações que ocorrem diretamente a partir do prazer ou desprazer, o que dão ao afeto um traço predominante. Isso significa que ao enxergar com maior profundidade o caso de alguns tipos de afetos se reconhece o cerne que reúne a combinação que gera experiências significativas e que perduraram na memória.

Já em Piaget (1896/1980), a afetividade possui um caráter extremamente importante para o desenvolvimento, de forma que ela permeia toda a conduta humana, que apresenta, distintamente, um aspecto afetivo e outro cognitivo, essenciais e estreitamente interdependentes. “Diremos, pois, simplesmente, que cada conduta supõe um aspecto energético ou afetivo, e um aspecto estrutural ou cognitivo” (PIAGET, 1983, p. 15).

Na teoria elaborada por Jean Piaget, o desenvolvimento intelectual é entendido a partir da estruturação das dimensões cognitivas que possibilita o sujeito ao conhecimento. Apesar do enfoque a inteligência, Piaget não ignora a importância da dimensão afetiva no processo de formação da criança. O fato de não destacar a afetividade, possibilita a crítica de considerar o desenvolvimento cognitivo paralelo ao afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral.

Já Vygotsky (1896/1934, *apud* LA TAILLE, 1992, p. 11), propôs a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Nesta, aprofundou-se nos estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, mais precisamente as funções mentais e a consciência. Vygotsky usa o termo função mental para fazer uma conexão, referindo-se aos processos como pensamento, memória, percepção e atenção. De modo que, a organização dinâmica da consciência é aplicada através do afeto levando-se até o intelecto.

Em La Taille (1992, p. 76), Vygotsky descreve que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera, encontra-se a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão por completo do pensamento humano no qual só é possível quando se comprehende sua base afetivo-volitiva. Apesar de a questão da

afetividade não receber aprofundamento em sua teoria, Vygotsky evidencia a relevância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora das referidas dimensões.

No âmbito da educação infantil, a inter-relação professor/ aluno em geral e com cada um em particular é constante, gerada a todo tempo seja em sala de aula, no pátio ou em passeios, e é em função dessa proximidade afetiva entre eles que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente.

Como afirma Saltini (1997, p. 89), “essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento”. Complementa o referido autor:

Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião (SALTINI, 1997, p. 89).

A escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem se oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida. Portanto, não nos restam dúvidas de que se torna imprescindível a presença de um educador que tenha consciência de sua importância não apenas como um mero reproduutor da realidade vigente, mas sim como um agente transformador, com uma visão sócio crítica da realidade.

A instituição facilita o papel da educação nos tempos atuais, que seria construir pessoas plenas, priorizando o ser e não o ter, levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho.

Crianças pequenas (período sensório-motor), por exemplo, querem interagir com os objetos manipulando-os com todo o seu corpo, não só com as mãos, pois esta é uma necessidade natural do seu desenvolvimento, conforme Saltini (1997, p. 91).

Não há como aceitar que a sala de aula na educação infantil seja apenas um espaço de “passa tempo” e que não se fale sobre o assunto para que os profissionais envolvidos pensem em como promover melhorias no processo ensino-aprendizagem. Santos (2011, p. 68) afirma que:

A sala de aula é o principal compartilhamento da escola. Ela é o espaço por excelência da escola. É um ambiente destinado ao convívio entre os que a habitam, e por ser impreterivelmente um espaço de convivência, é um espaço dialético, de conflito e de harmonia. Conflito no sentido da contraposição de ideias, de saberes, de preferências e posturas construídas durante toda uma vida e que neste espaço encontra novas ideias, outros saberes, que geram diferentes posturas diante da realidade. Harmonia no sentido da reciprocidade que deve acontecer entre os integrantes deste espaço de produção, quase uma interdependência entre os sujeitos que convivem neste espaço, uma vez que a produção do conhecimento acontece na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

E através dessa concepção do que é a sala de aula que é importante ressaltar a necessidade de um ambiente acolhedor, afetuoso que torne possível o diálogo e o convívio entre os que frequentam o meio escolar. Vale citar ainda a capacitação dos professores para tal desafio, já que nesse lugar habitam vidas distintas umas das outras com suas próprias características.

Rubem Alves (1933/2014) traz uma reflexão sobre a importância da entrada dos professores no mundo das crianças, ou seja, ele fala da ausência das crianças no universo particular dos professores quando se trata da falta de diálogo entre os mesmos. Os dois pontos aqui problematizados são interligados uma vez que afeta diretamente todo um processo relacional/educativo.

3 METODOLOGIA

O presente artigo teve como suporte metodológico a abordagem qualitativa, com pesquisa participante realizada em três turmas, sendo: uma em escola privada, duas em escola pública. Para coleta de dados realizou-se a observação participante, que possibilita acompanhar o fenômeno a ser estudado, de modo a conviver com o objeto para uma melhor análise. Essa busca por uma melhor compreensão de como ocorrem as práticas pedagógicas em que o professor elege ou não as relações afetivas como dimensão fundamental ao processo educativo dos alunos, permite uma reflexão necessária para responder o desafio de uma formação totalizadora do sujeito.

Também vale ressaltar o impacto que a pesquisa possibilita no acompanhamento e na percepção do processo que envolve os sujeitos no seu cotidiano e nas suas experiências, podendo compreender melhor suas ações e entendendo qual a abordagem mais adequada para a promoção da afetividade.

Entende-se que o enfoque da pesquisa participante engloba todo o desenvolvimento do objeto a ser observado, proporcionado uma maior aproximação ao mesmo, possibilitando entendimento de todos os aspectos que estão envolvidos no cotidiano do objeto, para que então haja intencionalidade sobre as ações de tal como, ter sensibilidade ao agir, falar e se expressar com as crianças não sendo um sinônimo de fraqueza ou incapacidade e sim de empatia, receptividade e compreensão, de que cada ser tem sua particularidade e que cada uma delas tem seu significado.

Além da observação foi aplicado um questionário para sete professoras que atuam na educação infantil com a intenção de verificar a visão dessas profissionais em relação a afetividade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Quais as experiências dos professores no quesito afetividade?

A partir dessa análise, o presente artigo possui enfoque na pesquisa todo o processo de desenvolvimento do sujeito a ser observado, possibilitando entendimento de todos os aspectos que

estão envolvidos no cotidiano do mesmo, para que então haja intencionalidade sobre as ações de tal como: ter sensibilidade ao agir, falar e se expressar com as crianças não sendo um sinônimo de fraqueza ou incapacidade e sim de empatia, receptividade e compreensão, de que cada ser tem sua particularidade e que cada uma delas tem seu significado.

Por meio de questionamentos houve um levantamento da opinião de alguns professores da rede pública e também particular sobre como a afetividade é abordada nas instituições de ensino e qual o nível de entendimento dos profissionais sobre tal assunto.

Um dos questionamentos realizados foi se os professores acreditam que a infância pode ser considerada uma das etapas mais importante no desenvolvimento biopsicossocial da criança e 100% dos entrevistados afirmaram a importância dessa etapa. O que reafirma boa parte do que a pesquisa defende, que a infância possui um impacto muito grande no desenvolvimento de um ser humano, pois, é na infância que se constroem as memórias afetivas e onde se inicia a formação do intelecto do sujeito.

Pergunta 01: “Você acredita que a infância pode ser considerada uma das etapas mais importante no desenvolvimento biopsicossocial da criança?”

(01) Professor 1: Sim

(02) Professor 2: Sim

(03) Professor 3: Sim, pois é na infância que aprendemos com mais facilidade.

(04) Professor 4: Sim

(05) Professor 5: É a etapa mais importante

(06) Professor 6: Certamente a mais importante etapa.

(07) Professor 7: Sim! É a base.

Quando se fala da infância sabe-se que um dos braços dela é a escola, onde seres inexperientes e aprendentes adquirem conhecimentos e competências por meio do seu convivo social com várias outras crianças e com os professores, que podem ser caracterizados como os seres experientes, cultos e ensinantes. Ou seja, transmissores de conhecimento e instrumentos culturais.

Como comprovado por diversos pedagogos, psicólogos e terapeutas, a afetividade é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento biopsicossocial da criança e que nessa etapa de desenvolvimento a criança irá construir relações solidas.

Pergunta 02: “Sente que ao longo dos anos a relação entre professor-aluno tem perdido a afetividade?”

(08) Professor 1: Não, nos anos iniciais eles buscam o aconchego e o carinho dos professores.

(09) **Professor 2:** Sim. Apesar que a afetividade entre meus alunos não abro mão.

(10) **Professor 3:** Infelizmente

(11) **Professor 4:** Na educação infantil não vejo isso.

(12) **Professor 5:** Da minha parte como professora não... faço o possível para que os alunos se sintam acolhidos...

(13) **Professor 6:** Aos poucos vem se recuperando está relação. Sim.

(14) **Professor 7:** Sim.

Sabe-se que estar em um ambiente de afeto e de relacionamentos saudáveis tem grande influência no desenvolvimento intelectual da criança, por esse motivo, cabe ao professor proporcionar estratégias para promoção da afetividade. Em que o aluno verá a sala de aula como um ambiente seguro para compartilhar de si, seus gostos, suas vivências e aquilo que se conhece como mundo.

Pergunta 03: Descreva em poucas palavras como avalia sua experiência pedagógica na educação infantil?

(15) **Professor 1:** Experiências e vivências múltiplas.

(16) **Professor 2:** Cheia de desafios, muitos imprevistos, muito carinho por parte dos alunos.

(17) **Professor 3:** Maravilhosa, pois os pequenos nos surpreendem a cada dia.

(18) **Professor 4:** Foi algo sem planejar, mas estou amando.

(19) **Professor 5:** Enriquecedora. A cada ano posso aprimorar meus conhecimentos.

(20) **Professor 6:** A cada dia um novo olhar, uma nova perspectiva, uma nova experiência e um novo aprendizado.

(21) **Professor 7:** De começo, a palavra que definiria seria frustração. Hoje, uma experiência cativante.

As experiências em sala de aula são bastante particulares, por esse motivo, é muito importante entender também como o professor se sente e qual é o seu estado emocional quando entra em sala de aula, como nos relatos acima, a construção de um ambiente confortável foi fundamental para ter bons resultados.

Pergunta 04: Acredita que a afetividade pode ser usada como instrumento de aprendizagem?

(22) **Professor 1:** Deve ser usada, pois as crianças precisam sentir-se amada e respeitada para que tenha um bom desenvolvimento pessoal, emocional e cognitivo.

(23) Professor 2:Com certeza

(24) Professor 3:Sempre

(25) Professor 4:Sempre.

(26) Professor 5:Sim muito

(27) Professor 6:Com certeza

(28) Professor 7:Sim

Durante muito tempo, professores atuaram em salas de aula sem se atentarem para os aspectos afetivos e resquícios dessa invisibilidade ainda perduram nas relações educador/educando atualmente, entendendo-se que é o afeto que possibilita criar um ambiente favorável para aprendizagem dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo deste artigo, encontramos o debate acerca das relações entre professor e aluno dentro da sala de aula na educação infantil, ao mesmo tempo em que buscamos refletir acerca da influência dessas relações no processo de aprendizagem da criança. Nesse sentido, entendemos que na atual conjuntura os elementos apreciados para uma formação libertadora dependem da consciência crítica dos participantes do ambiente escolar.

A partir da análise dos dados e estudo das bases teóricas utilizadas, pudemos notar que a afetividade é uma grande ferramenta nesse processo de aprendizagem e que a busca de práticas que promovam esse sentimento em sala de aula pode garantir um ambiente enriquecedor e acolhedor que promoverá um maior envolvimento das crianças nas atividades propostas.

Por esse motivo é essencial discutir sobre esse assunto para potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças e sua grande influência no meio em que se aplica.

REFERÊNCIAS

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K.de; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 15p.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: DPA, 1997

SANTOS, Josivaldo C. dos (orgs.). **EAD tecnologia pedagogia e formação continuada.** Cáceres: Unemat editora, 2011.

WALLON, Henri P.H. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Editorial Veja, 1979.

Recebido em: 8 de junho de 2023.

Aprovado em: 7 de julho de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.11454>

ⁱ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN). Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8972740376220902>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2058-2726>

E-mail: isabella.ribeiro@unemat.br

A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19: o que dizem as professoras¹

LITERACY PRACTICE IN THE COVID-19 PANDEMIC:
what teachers say

Keslen Mateus Bento de Sousa¹

RESUMO: Este artigo aborda os desafios e as práticas pedagógicas de alfabetização adotadas por professoras durante a pandemia COVID-19 na educação básica e se foi possível alfabetizar nesse período. A pesquisa está embasada teoricamente em Magda Soares e Maria Rosário Longo Mortatti. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de entrevista, aplicadas a duas professoras no primeiro semestre de 2022, sendo que uma professora atuou em uma escola municipal, e a outra em uma escola estadual, no ano de 2020. Os resultados mostram que é possível alfabetizar desde que tenha o envolvimento da família.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Práticas pedagógicas. Pandemia.

ABSTRACT²: This article addresses the challenges and pedagogical practices of literacy adopted by female teachers during the COVID-19 pandemic in primary education and whether it was possible to achieve literacy in this period. The research is theoretically based on Magda Soares and Maria Rosário Longo Mortatti. Methodologically, this is a qualitative research, developed through interviews, applied to two teachers in the first semester of 2022, one of whom worked in a public school, and the other in a state school,

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PANDEMIA DA COVID 19** sob a orientação da Profa. Dra. Ivone Jesus Alexandre, Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, 2023/1.

² Resumo traduzido para língua inglesa por Joelinton Fernando de Freitas. Graduado em Letras português e inglês pela Unemat/Sinop e Mestre em Letras pela mesma instituição.

E-mail: joelinton.freitas@unemat.br.



in the year 2020. The results show that it is possible to teach literacy as long as the family is involved.

Keywords: Literacy. Pedagogical Practices. Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da escrita e da leitura tem passado por várias mudanças ao longo da história da educação. Com a universalização da escola, saber ler e escrever passou a ser fundamental. O sujeito constrói conhecimentos a partir da alfabetização, que possibilita a sua inserção na cultura letrada.

O interesse pelo objeto dessa pesquisa vem do desejo de saber como ocorre a aquisição da escrita e leitura, e quais metodologias são adotadas para que esse processo seja eficiente.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sinop, Mato Grosso, considerando as práticas sociais no contexto da pandemia Covid-19.

Nessa pesquisa a coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, realizadas em uma escola de Educação Básica, na cidade de Sinop-MT. Foram entrevistadas duas professoras, uma atuante na rede municipal, e a outra na rede estadual, do município de Sinop-MT, a coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2022.

A seguir, será apresentada a discussão teórica, a metodologia, os resultados e conclusão da pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19

A alfabetização é parte primordial no desenvolvimento infantil, através dela o sujeito da entrada em um novo mundo: da cultura letrada, cercado de desafios o processo de leitura e escrita é acompanhando por mudanças. “O conceito de alfabetização refere-se também ao **processo de aquisição** das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer” (KLEIMAN, 2005, p.13, grifos da autora).

Nesse campo uma autora que se destaca é a professora Magda Soares que defende a importância da alfabetização escolar. Dessa forma a ação pedagógica intencional deve promover que o aluno possa se apropriar da escrita e da leitura. Nesse caso Soares (2020, p. 27) define “alfabetização como processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática de leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabetica e das normas ortográficas”.

A alfabetização sempre foi tema de diversas discussões, o fato de existirem diversos métodos conhecidos leva a muitas dúvidas sobre qual é o melhor, há de se considerar que não existe certo ou

errado nessa questão, é necessário analisar o contexto dos aprendizes e adequar a realidade visto que aprender a língua escrita sofre diversas influências como fatores sociais, culturais entre outros.

Mortatti (2006), divide a história dos métodos em quatro momentos: metodização do ensino da leitura, a partir dos métodos de marcha sintética, da soletração, do fônico, da silabação. Já no segundo momento, surge o método analítico que adaptou o ensino da leitura. O terceiro momento é quando começam a ser utilizados os métodos mistos, que sugerem ensinar segundo a capacidade da criança. E, o quarto momento da alfabetização é o construtivismo, baseado na psicogênese da língua escrita.

E apesar de existirem vários métodos para se alfabetizar, a dificuldade em se alfabetizar permanece, independentemente do método.

O ano de 2020, iniciou-se com uma pandemia mundial, o novo Coronavírus (SARSCOV 19). Esse fenômeno já pode ser considerado um marco na história, e na educação seus efeitos podem perdurar por anos. Considerando as medidas sanitárias no combate ao Covid-19 e a necessidade de não interromper a aprendizagem em função do isolamento social, no Brasil foram adotadas algumas estratégias para se ter o mínimo de continuação do ensino: apostilas, aulas virtuais, entre outros.

2.1 Desafios de alfabetizar na pandemia Covid-19

Em uma realidade normal a prática de alfabetizar já encontra diversas dificuldades, e mesmo antes da pandemia já era bastante discutido sobre o fracasso por assim dizer nessa etapa de alfabetização. Os motivos são variados a maioria recai na escolha dos métodos para se alfabetizar. O momento de ensinar e aprender a leitura e a escrita nos anos iniciais é apresentado como um momento essencial para o desenvolvimento da criança.

Durante a pandemia da Covid-19, as dificuldades aumentaram, com o fechamento das escolas por medidas sanitárias, um novo modelo de ensino de caráter emergencial foi instaurado para que as atividades do ano letivo fossem cumpridas. Esse modelo de ensino não pode ser chamado de EAD pois:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB). (BRASIL, 2005).

No caso do ensino emergencial, a falta de preparo dos professores, de recursos da escola, de uma proposta didática estabelecida para o cumprimento das atividades escolares, dificuldade em utilizar as tecnologias para a gravação de aula, o acesso a rede de internet. Dessa forma os problemas encontrados como infraestrutura, material de apoio, preparação dos professores, a falta de uma rotina

de estudos tanto para os professores quanto para os alunos fez com que esse momento se tornasse ainda mais caótico.

O desafio de lidar com as famílias foi outro fator que trouxe grandes dificuldades, as famílias se depararam com a obrigação de separar um tempo para auxiliar seus filhos na realização das atividades.

Transformar o ensino presencial em remoto requer formação dos profissionais envolvidos mesmo que de maneira emergencial.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, pois segundo Triviños a: [...] “pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência”. (TRIVIÑOS, 1987, p.129).

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram organizadas através de entrevistas semiestruturadas pois de acordo com Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada permite que “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

A pesquisa foi realizada com duas professoras que atuaram com turmas de 1º ano do ensino fundamental no ano de 2020, uma atuante na rede municipal, e a outra na rede estadual, do município de Sinop-MT. As professoras entrevistadas são formadas em pedagogia, com cursos de especialização em Educação Infantil, Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Neuropsicologia, Dificuldade de Aprendizagem, Educação Inclusiva. Nota-se que ambas além de possuírem especializações também atuaram antes da pandemia com turmas de alfabetização.

As entrevistas foram realizadas presencialmente no primeiro semestre de 2022, os dados foram gravados para serem transcritos posteriormente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2020, as escolas adotaram o ensino emergencial em virtude da pandemia da Covid-19, ou seja, as aulas presenciais foram suspensas e as aulas passaram a ser remotas.

A seguir, são apresentados alguns aspectos a serem considerados nessa discussão acerca das práticas de alfabetização e os desafios da alfabetização na pandemia, a partir das entrevistas realizadas.

- a) Quais foram os desafios de alfabetizar na pandemia?

(01) Professora D: Fechamento das escolas, novos sistemas de ensino, readaptações em geral, métodos novos, porém em experimentos, falta de recurso na escola, falta de internet de qualidade ou aparelho adequado para o acesso e as aplicações das aulas.

(02) Professora F: Acho que o maior desafio foi lidar com as famílias, porque com os alunos era tranquilo mesmo que eram aulas online e depois vinham uma vez na semana buscar atividades na escola, a criança ela é orientada. O difícil é você convencer o responsável dela a querer fazer uma orientação, a querer ajudar você, porque muitos partiram do princípio de “eu não tenho tempo”, “isso é com a escola”, “que se vire”, e não entendem que é uma junção da família com a escola, a escola não consegue fazer nada sozinha, tanto que os nossos alunos que mais se alfabetizam, assim, rápido, que se destacam, são os alunos que a família é presente, participativa.

Das muitas dificuldades enfrentadas nesse período de pandemia, sem dúvida o fechamento das escolas trouxe grandes prejuízos à educação, pois a escola é considerada um local de aprendizagem e socialização. O ambiente alfabetizador diz muito sobre como ela aprende, a sala de aula serve para despertar os sentidos do aluno, é intencional que a sala de aula tenha vários materiais, letras, o alfabeto, livros e revistas para que o aluno, por meio desse contato, relate letrinas e sons. Com o fechamento das escolas e as atividades sendo feitas em casa, muito desse contato foi perdido.

b) Quais as práticas pedagógicas podem alcançar o objetivo de alfabetizar?

(03) Professora D: O planejamento é fundamental, as práticas estavam bem flexíveis [...], o que estava mais a mão como contos infantis ou textos curtos para produção.

(04) Professora F: Durante a pandemia, eu tive que buscar um novo método. Eu comecei a trabalhar o método fônico, então eu pesquisei muito [...] com base nas onomatopeias, então devido a pandemia [...], no início do ano foram aulas online [...], comecei a fazer vídeos dentro desse método, que é estudar a unidade, que é o fonema e o grafema [...].

A consciência fonológica é desenvolvida de forma gradual antes mesmo da etapa alfabetica: “na fase infantil, tem-se que, antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabetico, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala” (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008, p. 45).

c) É possível alfabetizar através das aulas remotas? Quais ações mostraram resultados satisfatório?

(05) **Professora D:** Foram as apostilas, os materiais das onomatopeias, [...] são através dos sons da boca, sons das palmas, muitas vezes o som de um objeto, o latido do cachorro, então diversos fatores dentro da onomatopeia ajudou muito [...] nós ultrapassamos todos os nossos limites, todas as nossas capacidades de planejar de agir, de criar, principalmente criação, os vídeos eram bem caseiros mesmo porque a gente não tinha muita experiência e foi assim, buscando um pouquinho de cada lugar, e a gente foi se encontrando.

(06) **Professora F:** Através das aulas remotas, pra você alfabetizar, você tem que contar com o outro lado, você tem que contar 100% com o auxílio da família [...]. Tem mães que estudavam comigo o método [...], o das onomatopeias [...]. Quando os alunos voltaram no presencial, eles sabiam, eu fiquei impressionada. Eles sabiam os sonzinhos do alfabeto porque as mães ou os pais ou as avós, muitas vezes eram as avós, se esforçaram e tentaram com eles. Então, é possível, se a família colaborar com a gente e se a família tiver uma instrução suficiente para conseguir ajudar, porque as vezes ela não contribui porque ela não comprehende aquilo. Nós ainda temos famílias com filhos que moram com as avós que não são alfabetizadas, então o aluno sozinho não, mas com a participação da família consegue, desde que a criança não tenha nenhuma dificuldade de aprendizagem, desde que ela esteja apta emocionalmente, fisicamente, ao aprendizado, não tenha nenhuma dificuldade de aprendizagem ou alguma limitação, algum déficit de atenção [...].

Nesse sentido, como esperado, o novo formato causou estranhamento às famílias, de certa forma compreensível dada a natureza do processo alfabetizador. Para o professor, esse é um desafio: fazer com que seus alunos aprendam a ler e escrever e fazer uso do sistema de escrita e leitura em atividades de cunho social.

d) Seus alunos foram alfabetizados durante a pandemia?

(07) **Professora D:** Olha, foi uma fase muito difícil, e muito... com muito comprometimento [...]. Em um ano normal, sem a pandemia, a gente percebia que o desenvolvimento foi bem melhor [...]. Tivemos muita dificuldade, muitas vezes o aluno que tinha muita comorbidade [...] não poderia vir nem buscar o material [...]. Quando teve o ensino no formato híbrido, muitas crianças não poderiam vir ainda na escola, por mais que fosse uma organização escalonada [...]. No final, quando a gente fez as nossas avaliações, eu fiquei feliz pelo meu resultado [...], porque a gente se dedicou, a gente estava ali [...], e mesmo esse aluno que não poderia vir, a gente estava mandando material, mandar material impresso [...]. Então, a gente teve esse *feedback* dessa aprendizagem. Pra mim, teve um resultado significativo.

(08) **Professora F:** Foram.

Das muitas dificuldades enfrentadas nesse período de pandemia sem dúvidas o fechamento das escolas trouxe grandes prejuízos a educação. Apesar do contexto das aulas remotas, de acordo com as professoras é possível alfabetizar se a família e escola/professor estiverem trabalhando de forma conjunta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar a prática pedagógica de alfabetização na pandemia sob o olhar das professoras, com o objetivo de verificar quais práticas foram adotadas pelas mesmas e se foi possível alfabetizar nesse período.

Apesar das dificuldades como falta de recursos como internet, computador, celular para gravação de vídeos, tanto para as professoras quanto para os alunos, verificou-se que, segundo as professoras, é possível alfabetizar com as aulas remotas.

Foi possível observar também que através de textos curtos, utilizando o método fônico e as onomatopeias as professoras conseguiram alfabetizar seus alunos, ressaltando aqui que é possível alfabetizar desde que o aluno não possua dificuldades de aprendizagem e com o apoio da família é possível sim alfabetizar através do ensino remoto.

Os resultados mostraram que as professoras conseguiram alfabetizar seus alunos mesmo com as dificuldades e limitações impostas pelo protocolo sanitário adotado na pandemia. Durante os dois anos de pandemia várias dificuldades foram encontradas para manter o mínimo de continuidade das aulas, sem que tivessem grandes prejuízos aos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Vide Lei no 9.394, de 1996 Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>. Acesso em 12 abr. 2023.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

MORTATTI, M. R. L., **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. Brasília, publicado em 27/04/2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbr.pdf Acesso em 24 mai. 2023.

MEDEIROS, T. G. DE ; OLIVEIRA, E. R. C.. A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico. **Revista CEFAC**, v. 10, n.1, p. 45-50. jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000100007> .Acesso em 14 mar. 2023.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

Recebido em: 8 de junho de 2023.

Aprovado em: 7 de julho de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v14i2.11455>

ⁱ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) Sinop, Mato Grosso, Brasil

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2359962181486394>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0213-194X>

E-mail: keslen.mateus@unemat.br

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: estimulando a criatividade¹

THE IMPORTANCE OF READING AND STORYTELLING IN CHILD DEVELOPMENT:
fostering creativity

Marcilene Nascimento Costaⁱ

RESUMO: Este artigo apresenta a contribuição, na percepção do professor da Educação Infantil, e a importância da leitura e contação de história para o desenvolvimento da criança e como é incorporada na prática pedagógica. A pesquisa teve como apporte teórico as autoras Fanny Abramovich e Mônica S. Corrêa. Realizou-se pesquisa qualitativa e de campo com entrevistas gravadas com duas professoras da Educação Infantil, no município de Sinop, MT, no ano de 2022. Conclui-se que quanto mais cedo a criança tiver o contato com a literatura, mais interesse ela terá.

Palavras-chave: Educação infantil. Leitura. Contação de histórias. Saberes.

ABSTRACT²: This article presents the contribution, in the perception of the Early Childhood Education teacher, and the importance of reading and storytelling for the development of the child and how it is incorporated into the pedagogical practice. The research was theoretically supported by Fanny Abramovich and Mônica S. Corrêa. Qualitative field research was conducted with interviews recorded with two kindergarten teachers in Sinop, Mato

¹ O artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: saberes e prazeres**, sob a orientação da Profa. Dra. Irene Carrillo Romero Beber, Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, 2022/1.

² Resumo traduzido para língua inglesa por Joelinton Fernando de Freitas. Graduado em Letras português e inglês pela UNEMAT/Sinop e Mestre em Letras pela mesma instituição. E-mail: joelinton.freitas@unemat.br.



Grosso, in 2022. The conclusion is that the sooner a child has contact with literature, the more interest he/she will have.

Keywords: Early childhood education. Reading. Storytelling. Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A contação de história faz parte da vida de cada ser humano. É por meio dos contos que desenvolve a comunicação, e com isso vem as descobertas dos antepassados. Sabe-se que o ser humano tem a necessidade de comunicar-se, e diante desse tema tão comum e de grande importância na Educação Infantil, vale lembrar o quanto é importante a contação de história para as crianças, pois auxilia no desenvolvimento desde os anos iniciais.

Para compreender mais sobre o assunto, fez-se necessário elaborar a seguinte pergunta: Qual a contribuição, na percepção do professor, que atua na educação infantil sobre a importância da leitura e da contação de história para o desenvolvimento da criança e como ela é incorporada na sua prática pedagógica cotidiana?

Realizou-se a pesquisa qualitativa e de campo na EMEI Tarsila do Amaral, na cidade de Sinop MT, instituição que desenvolve o projeto de contação de história com o tema “Pura Magia”.

Foram entrevistadas duas professoras, ambas responderam individualmente a uma entrevista contendo 9 perguntas, com respostas gravadas em áudio. As entrevistas foram gravadas com autorização da coordenação e das professoras possibilitando uma transcrição na íntegra extraindo assim partes consideradas relevantes para análises.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Contar histórias é viajar em um mundo imaginário e ao mesmo tempo sentir que fez parte de algum dia na realidade, é comparar com um momento vivido ou algum momento dos sonhos de fantasias.

Cada criança é única, passa por estágios psicológicos que durante seu desenvolvimento precisam ser observados e respeitados. Essas etapas dependem da idade, do nível de conhecimento, domínio do mecanismo de leitura e do nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual. Tudo isso deve ser levado em conta no momento da escolha da história a ser contada, mas podemos perceber que o contato com os livros desde cedo, vai aumentando gradualmente o prazer e o gosto pela leitura. (CARDOSO; FARIA, 2016. p 5).

Por esse motivo que se torna cada vez mais interessante buscar diversos textos literários para contar e apresentar às crianças, para que tenham proximidade com os livros mesmo quando ainda bem pequenas, isso traz um grande incentivo à leitura. Quando a criança escuta uma história ela passa a construir seu lado crítico, ela pensa, duvida, e até mesmo reinventa a história, e com isso passa a ter sua própria opinião.

O processo de desenvolvimento da criança permite experiências e cada dia possibilita novas aprendizagens, são sentimentos e emoções a cada instante, e o ouvir ou ler uma história fará com que a criança se sinta encorajada, acolhida e até mesmo mudando o seu comportamento, melhorando sua interação com o próximo.

2.1 A Importância da Leitura e da Contação de História para a Criança

Ler uma história para criança é dar asas à imaginação é fazer com que ela sinta parte da história e para isso não precisa de muitas técnicas, basta conhecer e escolher bons livros e gostar do que faz e logo liberará a imaginação, no modo de falar, no movimento, gestos e assim tudo acontece.

A leitura desperta o imaginário da criança nesse processo de aprendizagem. Ao incentivar a criança a ler trabalhamos a cognição, o visual, a percepção, o processo de criatividade, a oralidade e a interação com o outro e com ela mesma. (CORRÊA, 2016, p.19)

Há uma diferença entre ler uma história e a contação de história. Ler é utilizar a história do livro de forma original. Como afirma Denise Guilherme, formadora de professores. Para ela, ler uma história para os alunos é uma forma de apresentar a obra conforme sua linguagem original, nas palavras do autor. Já contar histórias envolve a improvisação, a interação com a turma e a possibilidade de agregar outros elementos ao enredo. (NOVA ESCOLA, 2011)

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa e de campo, através de entrevistas, realizadas na Escola de Educação Infantil Tarsila do Amaral, situada na Rua das Primaveras, 1271 no Bairro Jardim Jacarandás, na cidade de Sinop-MT.

A EMEI Tarsila do Amaral, desenvolve um projeto que tem por tema, “Pura Magia”, o objetivo desse projeto é “promover momentos de afetividade entre pais e filhos por meio das histórias desenvolvendo a sua criatividade”. Por esse tema ser de acordo com a pesquisa a ser realizada buscou-se entender e realizar a pesquisa nessa instituição.

As entrevistas foram gravadas com autorização da coordenação e das professoras, pois o áudio possibilita uma transcrição na íntegra, de onde extraiu trechos considerados relevantes para as análises.

Foram entrevistadas duas professoras, elas não terão nomes divulgados, ambas responderam individualmente a 9 perguntas, com respostas gravadas em áudio.

4 RESULTADOS

As professoras entrevistadas responderam com dedicação ao assunto sobre a importância da leitura e da contação de história na Educação Infantil. Expressaram com tranquilidade as suas compreensões sobre o assunto, apresentando como é incorporada essa prática no dia a dia na Educação Infantil.

A seguir vamos as falas das professoras com o intuito de contribuir para a melhor compreensão do tema analisado.

4.1 Alguns aspectos importantes para análise:

a) Qual a sua formação e há quanto tempo você exerce à docência?

(01) **Professora 1:** Eu sou formada em pedagogia, exerço à docência desde o 02/02/2004, tenho pós graduação em psicopedagogia, educação infantil e alfabetização.

(02) **Professora 2:** Sou pedagoga, tenho pós em psicopedagogia e trabalho há 23 anos na educação.

b) Com qual frequência trabalha a leitura e a contação de história em sala de aula?

(03) **Professora 1:** Eles têm contato com o mundo das histórias todos os dias, seja por meio da leitura ou histórias contadas por meio de vídeo.

(04) **Professora 2:** Diariamente. Não tem um dia que não tenha ela.

c) Como é realizada a organização para contação de história em sala de aula?

(05) **Professora 1:** Às vezes colocamos em tatames, no cantinho da história, às vezes ao ar livre, no solário, ou cada um sentado no seu lugar. Depende muito do que estamos lendo e de como eles estão se dedicando, às vezes a leitura é para um aprendizado, outras vezes, a leitura deleite.

(06) Professora 2: O momento de leitura, ele ocorre todos os dias. Como a gente prepara esse momento, não é uma regra, não é algo igual todos os dias. Tem dias que fazemos leitura do livro, outro dia usamos fantoches, dobraduras e vai diversificando, para não ficar aquela coisa parada, buscamos no aluno a participação deles e em algumas histórias envolve mais ainda cada um.

Assim como as professoras disseram, não é repetindo o mesmo lugar com as mesmas propostas todos os dias que fará a diferença, mas, diversificando, mudando de ambiente, um momento para atividades e outro para momentos de prazer. Se todos os dias na Educação Infantil as crianças tiverem acesso à leitura ou a contação de história, elas terão muito mais criatividade para desenvolver suas atividades.

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente [...] (ABRAMOVICH, 2009, p. 143).

d) Quais os objetivos de aprendizagem que podem ser alcançados através da leitura e da contação de história? Como é explorada do ponto de vista pedagógico?

(07) Professora 1: Atenção, imaginação, lateralidade, coordenação, cores, socialização, gestos movimentos, músicas, animais, texturas. São várias situações exploradas durante a leitura. Quando você está lendo, geralmente eles entram com alguma história também de quem tem um animal em casa, e aí já entra com a socialização contando sobre o seu animalzinho e o outro colega também quer contar sobre o seu. Hoje mesmo na leitura que fiz sobre “Meu bichinho de estimação”, trabalhei oralmente com eles e perguntei qual era a primeira letra das palavras cachorro e gato e quantas letras tinham o nome desses animais. Na Educação Infantil, é muito trabalhado o nome e através dos nomes eles identificam ou reconhecem as letras do alfabeto.

(08) Professora 2: A leitura no meu ver, no meu pensar, ela envolve de uma forma única que você leva o aluno começar a entender qualquer outro assunto, por exemplo, um livro que eu amo e que eu costumo usar bastante na verdade todo ano que é “O homem que amava caixas”. Esse livro abre um leque de coisas de assuntos que vão surgindo e que a gente vai levando para o mundo da imaginação. Mas não é só esse. Tem também “A galinha ruiva”, que é um clássico e assim vamos puxando assuntos e conduzindo todo o desenrolar de um conteúdo, onde você quer chegar com seu aluno, ao meu ver as histórias elas buscam as crianças e trazem para onde você quer para a ampliação do conhecimento. Envolve tudo, na verdade, para mim. A literatura é tão, é tão significativa na vida da criança e para nós professores, porque através dela você consegue levar eles para tantos lugares tantas coisas, é uma riqueza.

As respostas apresentaram aspectos importantes quanto aos gêneros textuais explorados pelos professores.

- e) Quais gêneros textuais são explorados na leitura e contação de história?

(09) Professora 1: Músicas, poemas, histórias em quadrinhos, histórias do próprio nome, vídeos.

(10) Professora 2: Nossa, é bem amplo, para falar agora é complicado, mas a gente busca um pouco de tudo, diversifico bastante. O livro “Douglas quer um abraço”, não sei se você conhece, é uma delícia para se trabalhar. “O monstro das cores”, “O grúfalo” e o “O filho do grúfalo”, que também é muito bom.

São diversos os temas literários trabalhados pelas professoras, isso demonstra a dedicação delas para com os seus alunos. Na resposta da professora 2, ela cita o livro com o tema “O grúfalo”. É uma história na qual as crianças prestam muita atenção, pois se trata de um monstro imaginário descrito por um ratinho para afastar os predadores que se aproximavam dele. O ratinho descreve um monstro de forma assustadora e os predadores fogem com medo, mas, quando ele menos espera, se depara com o monstro de sua imaginação. Nesse momento, o único jeito para escapar é encarar criando uma nova estratégia.

A maioria das crianças tem esses pensamentos, criam um ser imaginário e assustador e muitas vezes não sabem lidar com a situação e passam tempos sentindo medo por exemplo do escuro, criando situações desagradáveis e esse tipo de história podem ajudá-los a expressar seus sentimentos e se livrarem de tantos medos fantasiosos.

Como a professora 2 cita a diversidade de temas utilizados, vale lembrar a importância de trabalhar com diferentes gêneros textuais, porque gênero de história leva a criança a imaginação, a comparar com algum dia vivido por ela. O gênero poema trabalha no desenvolvimento da criança através da imaginação, no modo de se expressar, na linguagem, na produção verbal, oral, aprendendo sobre os ritmos e pausas. As histórias em quadrinhos são as mais preferidas porque trazem várias ilustrações, a imagem fala com a criança, e isso faz com que o interesse seja maior, pois o modo com que o texto conta a história, a imagem também conta através das expressões, e isso gera o hábito pela leitura. E a música também trabalha a coordenação motora, o espaço, a lateralidade, a sensibilidade, a concentração. A música é um dos mais importantes gêneros, pois envolve diversas atividades corporais, motoras, envolve cultura, sendo muito amplo para o desenvolvimento da criança.

Nos momentos de contato com o livro, em que a criança escolhe o livro que quiser dentre os vários livros expostos, até mesmo quando ainda não alfabetizada é possível observar o quanto elas gostam e se encantam. Como a literatura é importante para as crianças! Elas viajam com as imagens, músicas e logo vai descobrindo do que se trata aquela história.

- f) Qual a reação de seus alunos quando ouvem a leitura ou a contação de uma história e como eles participam desse momento? Qual história eles gostam mais de ouvir?

(11) **Professora 1:** Eu procuro diversificar, além das histórias clássicas como Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, procuro também trazer histórias diferentes como a que citei em outra resposta que é a “Meu bichinho de estimação”. Essa história eu ainda não tinha escutado. Então, eu intercalo histórias que eles já conhecem, histórias que são modificadas, por exemplo a “Chapeuzinho Vermelho” que agora também tem a história da “Chapeuzinhos Coloridos”, que tem todas as cores.

(12) **Professora 2:** Gente, na verdade, eles gostam de um tudo. Eu acho que, se levar uma história de bruxa, eles gostam, se levar uma história de príncipes e princesas, eles gostam. Então, não sei se talvez a forma com que a gente coloca e eles sentem esse gostinho... Eu ouço algumas professoras comentarem sobre a indisciplina no momento da leitura, e eu não consigo ver isso, porque quando eu sento para ler ou mesmo em pé, eles querem ouvir, eles têm sede sabe, eles viajam mesmo, participam e principalmente quando a gente leva na sequência alguns personagens e eles tem que ajudar nas respostas. Então, é uma riqueza imensa. Sem a literatura, eu acho que a educação infantil seria um fracasso.

Na resposta da professora 2, ela disse do momento que as crianças teriam que ajudar nas respostas, essa interação é riquíssima pois surgem muitas ideias, quando o professor interage com seus alunos só tem a ganhar, a aula se torna mais agradável e muito mais prazerosa como diz (GAVALDON, 1997, p.27)

A interação professor-aluno deve servir para a realização de ambos; do aluno participante, livre, questionador, buscando conhecimento, descobrindo o prazer no aprender, e do professor estimulando, orientando, reformulando seu fazer, buscando prazer no seu ensinar.

De acordo com a pesquisa, a leitura e a contação de história constituem um método utilizado pelas professoras que apresenta resultados gratificantes. Sem a literatura na Educação Infantil, seria como faltar o principal tempero na refeição, não teria graça. Através dela, é possível a interação da escola e a família, do aluno e professor, o desenvolvimento cognitivo, despertando o lado crítico, desenvolvendo a linguagem e comunicação permitindo criar, desenhar, recontar a história, e conhecer a partir dessas práticas a escrita. Quanto mais cedo a criança tiver acesso à literatura, mais desejo pela leitura ela terá.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se, na percepção das professoras, o quanto a contação de história se torna útil no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Nas entrevistas, percebe-se que as professoras sentem prazer em se dedicar na leitura e nos contos. E que, sem a literatura, não haveria uma forma de se apreciar e aproximar as crianças de tantos conhecimentos, então, entende-se que a leitura e os contos se fazem necessários na Educação Infantil. Envolvendo-se os alunos e utilizando-se a criatividade, o aprendizado fica leve e com mais qualidade, tornando prazeroso o que se faz. Percebe-se, então, que a literatura contribui para o desenvolvimento cognitivo, despertando o lado crítico, desenvolvendo a linguagem e comunicação permitindo criar, desenhar, recontar a história, e conhecer a partir dessas práticas a escrita.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2009. Acesso em: 30 set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Mec, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2022

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves de. "A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. São Roque. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em; <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/artigo-ana-lucia-sanches.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2021

CORRÊA, Mônica de S. **Criança, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Cengage Learning Brasil, 2015. São Paulo. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536311623/pageid/1>. Acesso em: 26 out. 2022

CRAIDY, Carmen Maria, et al. **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em; <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536311623/pageid/1>. Acesso em: 26 out. 2022.

GAVALDON, Luiza Laforgia, **Desnudando a escola**. São Paulo: Cengage Learning, 1997. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522126071/pageid/2>. Acesso em: 9 nov. 2022

NOVA ESCOLA. **Qual é a diferença entre ler e contar histórias?** YouTube, 4 out 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e7A4Ec_ictk. Acesso em: 18 nov. 2022.

Recebido em: 8 de junho de 2023.

Aprovado em: 7 de julho de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v14i2.11456>

ⁱ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/2384223411758916>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3102-3645>

E-mail: marcilene.costa@unemat.br

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA:

um olhar sobre a precarização do ensino híbrido e remoto¹

CHALLENGES FACED BY TEACHERS IN PANDEMIC TIMES:

a look at the precariousness of hybrid and remote teaching

Michele Talita Ogawaⁱ

RESUMO: O presente trabalho aborda o processo de ensino/aprendizagem em um momento pandêmico e busca compreender como ocorreu a organização e prática do trabalho docente. O referencial teórico se baseou em Paulo Freire e José Carlos Libâneo. Foi realizado um levantamento de dados, de caráter qualitativo, com entrevistas estruturadas realizadas com quatro pedagogas que lecionaram na rede pública de ensino em Sinop/MT, nos níveis de Educação Infantil e Fundamental em 2021. Houve inúmeras dificuldades tanto técnicas quanto didáticas, que não se delimitam à uma conclusão, mas abre campo para um maior aprofundamento.

Palavras-chave: Educação. Didática. Pandemia.

ABSTRACT²: The present work approaches the teaching/learning process in a pandemic moment and seeks to understand how the organization and practice of the teaching work occurred. The theoretical reference was based on Paulo Freire and José Carlos Libâneo. A qualitative data survey was carried out with structured interviews with four pedagogues who taught in the public education system in Sinop/MT, in the levels of Kindergarten and Elementary School in 2021. There were numerous difficulties, both technical and didactic,

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO PANDÊMICO”, sob a orientação da Prof. Ma. Solange Ana Dalla Vecchia, Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, 2022/2.

² Resumo traduzido por Priscila Ferreira Alécio, Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso (PPGEL-UFMT), graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8989076509654680>. E-mail: priscila.f.a.letras@gmail.com.



which are not delimited to a conclusion, but open the field for further deepening.

Keywords: Education. Didactics. Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde o fluxo de informações circula de maneira muito rápida. Foi com tamanha velocidade que no final de 2019 um vírus mortal começou a se espalhar, o coronavírus, que levou consigo milhões de sonhos e gerou uma crise sanitária e socioeconômica.

A educação, assim como as demais esferas da sociedade, foi bastante prejudicada com o distanciamento social que impedia a volta ao “antigo normal”, às aulas presenciais. Isso gerou um grande impacto, que foi sentido por todos, inclusive os professores, que tiveram que lidar com inúmeros conflitos internos e externos durante a pandemia.

Estudar como ocorreu o processo de ensino/aprendizagem no contexto pandêmico e em específico olhar para o trabalho docente, é importante para podermos compreender melhor o impacto causado pela crise do COVID-19 e buscarmos melhorar ainda mais nossa realidade e organização.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo analisar quais foram os desafios enfrentados pelos docentes na organização e prática dos conteúdos, durante a pandemia.

Foram selecionadas quatro professoras do nível de educação básica, que lecionaram em escolas públicas no município de Sinop/MT, no ano de 2021. Sendo duas da Educação Infantil e as demais do Ensino Fundamental. As entrevistas foram realizadas de forma remota com o auxílio de um roteiro de perguntas estruturadas, de caráter qualitativo. Os dados, posteriormente, foram tratados e articulados com teóricos da educação, principalmente Freire (1996; 1997) e Libâneo (2001).

Com base nisso, a pesquisa tomou forma e foi possível estabelecer um olhar mais profundo e crítico sobre as vivências e experiências de professores de distintas instituições, com realidades diferentes, como veremos adiante.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No final do ano de 2019, mais precisamente na cidade chinesa de Wuhan, uma onda de pneumonia começou a atacar seus habitantes. Pouco tempo depois, foi descoberto que, na verdade, se tratava de um vírus mortal identificado como SARS-CoV-2, Coronavírus ou simplesmente COVID-19, cuja origem mais aceita é da contaminação por meio do consumo da carne de animais silvestres, como o morcego, que era comum nas feiras daquela região (ALBUQUERQUE, 2020, p. 2).

Durante o período que compreende a pandemia do vírus COVID-19, tivemos inúmeras incertezas e uma delas estava relacionada à Educação. Afinal, como faríamos para dar continuidade aos nossos deveres, ao trabalho, à vida?

O COVID-19 nos levou a uma dessas situações emergenciais. A pandemia afastou os alunos presenciais, da educação básica e do ensino superior, das salas de aula. Os gestores educacionais ficaram naturalmente atônitos e a reação demorou um pouco a ocorrer. Surgiram, então, as necessidades de adaptação e de superação, tanto por parte da gestão, dos docentes quanto pelos discentes, incluindo toda a sociedade (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 3).

Desta forma, passaram a ser utilizadas cada vez mais as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como forma de encurtar a distância e o tempo, diminuindo o impacto causado pela pandemia. Ferramentas como *WhatsApp*, *Youtube*, *Facebook*, entre tantas outras, tornaram-se rotina na vida das pessoas que precisavam trabalhar em *home office*, que consiste em realizar tarefas à distância. Para Libâneo (2001, p. 7), as novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, modificando cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção.

Logo, as instituições de ensino começaram a se organizar e os professores tiveram que se adaptar à rotina da qual não estavam habituados e isso tudo muito rapidamente. Afinal, naquele contexto, perder tempo significava aumentar consideravelmente a defasagem educacional.

Nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (CORDEIRO; 2020, p.10).

Mesmo em meio a inúmeros percalços, o professor teve que se reinventar, já que o exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas. (LIBÂNEO 2001, p. 19).

A princípio, em 2020, o ensino remoto começou a ser utilizado como estratégia, cujo objetivo estava em dar continuidade às aulas mesmo à distância. Já em 2021, o ensino híbrido foi utilizado de forma mais breve, com aulas semipresenciais.

Ambos não surgiram em meio a uma pandemia, mas tem toda uma trajetória. “O ensino remoto existe desde o século XX, no contexto nacional e a primeira notícia que temos dele, foi registrada em 1904, quando o Jornal do Brasil promoveu um curso de datilografia por correspondência” (CONEXIA, 2021, p. 3).

Já a hibridização do ensino, mais recente, “Por volta do ano 2000, temos seus primeiros passos, cujo objetivo estava voltado para o uso empresarial que mesclava o ambiente presencial com o virtual e posteriormente passou a ser utilizado nas salas de aula” (GODINHO; GARCIA, 2016, p. 3).

Todavia, a realidade não foi tão fiel quanto a projeção. Essas duas modalidades de ensino que vieram em meio a uma urgência da precariedade e defasagem, auxiliaram como forma de ferramenta que entregasse as aulas, mas mantiveram uma série de dificuldades além das que o professor já conhecia no modo presencial.

É importante ressaltar que o trabalho docente não se limita à sala de aula, Segundo Freire (1997, p. 274):

[...] É o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Ou seja, é um trabalho constante, do plano à ação. Durante a pandemia, o professor teve que se desdobrar ainda mais, por conta das novas modalidades de ensino. Há uma fala muito pertinente da professora Dra. Amanda Moreira (ANFOPE, 2022) durante uma *live* na plataforma do *Youtube*, intitulada “O ensino híbrido e a precarização do trabalho remoto”, que ressalta as principais dificuldades desse processo:

O ensino híbrido ou semipresencial controla o professor de uma forma muito intensa por meio do monitoramento [...] contribuindo também para um darwinismo professoral onde só sobrevivem os mais aptos e adaptáveis, além de excluir as crianças e jovens que não tem acesso à tecnologia digital como ficou evidente durante o ensino remoto (MOREIRA, 2022).

Embora a proposta fosse boa, foi um desafio aplicá-la como estratégia pedagógica, pois se chocava com o ideal de muitos professores, em manter sua privacidade e liberdade ao não gravar aulas e não ser monitorado em seu trabalho. Fatores como este começaram a contribuir para o adoecimento docente.

Dessa forma, foi possível observar o despreparo diante de uma crise sanitária, a falta da formação voltada às novas tecnologias dentro da sala de aula, à carga horária excedente por conta da flexibilização do trabalho do professor que resultou em horas prolongadas e cansativas em todo processo de aula e atendimento à família. Somamos isso ao fato de que as desigualdades sociais são muito presentes e foram evidenciadas durante a pandemia.

3 METODOLOGIA

A escolha do tema que delineou esta pesquisa ocorreu em meio a uma semana pedagógica em meu antigo local de trabalho, onde notei a importância e urgência em debater o ponto de vista do professor e as aulas durante a pandemia.

Esta pesquisa se trata de um levantamento de dados e para sua construção, foi necessária uma sequência de ações em busca de alcançar aos objetivos propostos. Foram realizadas entrevistas remotas por meio do *Google Meet* e do *WhatsApp*, com a utilização de um roteiro de perguntas estruturadas e de caráter qualitativo.

Houve a participação de quatro professoras do nível de educação básica da rede pública de Sinop/MT, duas que lecionaram na etapa da Educação Infantil e as outras duas, do Ensino Fundamental I, no ano de 2021.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, serão abordadas as falas das respectivas entrevistadas e estabelecido um diálogo sobre elas. A primeira questão teve como objetivo analisar o ponto de vista de cada professora de acordo com as próprias vivências sobre o Ensino Híbrido em sala de aula.

1) Analisando suas vivências e experiências no contexto escolar, você considera o ensino híbrido como uma metodologia eficiente e que poderia ser aplicada posteriormente ou considera que as aulas presenciais ainda seriam a melhor opção?

(01) **Professora 1:** Não tenho dificuldade com nenhum modelo de desenvolvimento das aulas, tanto o híbrido como o presencial são bem tranquilos. Percebo que as vantagens tanto para quem ensina como para quem aprende em uma sala com menos alunos é bem maior, tem maior rendimento, mais atenção.

(02) **Professora 2:** Na verdade, nós sabemos, percebemos e sentimos que a Educação Infantil no formato remoto não funcionou tão bem quanto pensávamos que poderia acontecer [...] eu acredito que o modo presencial ainda consegue realizar o processo de ensino/aprendizagem de forma mais direta, concreta e com maior vínculo.

(03) **Professora 3:** Tem os prós e os contras, por exemplo, quando eu comecei a dar aula eram 30 alunos em sala, você tem que se virar com aquele aluno que tem dificuldade, você tem que dar uma atividade diferenciada em sala. Quando surgiu essa forma híbrida dos alunos estudarem, eu tomei a

decisão de separar a turma em níveis, mas eu prefiro, sem dúvidas, que os alunos voltem 100%, mesmo que seja uma turma cheia.

(04) **Professora 4:** Sem dúvidas, o presencial, sinceramente, apesar de todo o conhecimento que nós tivemos com o ensino remoto e com ensino híbrido [...] as crianças precisam do contato, precisam estar ali na convivência com o outro, trocando experiências para desenvolver a aprendizagem.

É interessante notar a insatisfação quanto ao número de alunos por turma e a sensação da dificuldade em ensinar e acompanhar os alunos. A superlotação escolar é um problema que sobrecarrega o trabalho do professor e afeta a aprendizagem dos alunos. Desse modo, as propostas do planejamento dificilmente são alcançadas. Seria ideal que não houvesse um número tão grande de alunos na mesma turma, para que as aulas fossem mais fluidas. Todavia, essa perspectiva se choque com demanda educacional, onde há mais alunos do que estrutura para recebê-los.

A deficiência de infraestrutura nas escolas afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos. (SATYRO; SOARES, 2007, p. 7 apud MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 23).

Mas para que essas mudanças ocorram, é necessário tempo, além disso a evolução da própria educação. Necessitamos da melhoria das políticas públicas educacionais que garantam o acesso à educação aos alunos e que favoreçam a valorização do professor.

Já a segunda questão diz respeito ao rendimento escolar dos alunos, com relação ao desenvolvimento da aprendizagem da turma, a fim de investigar se houve alguma insatisfação por conta disso e se esta poderia relacionar-se à instabilidade do ensino remoto e híbrido.

2) Na sua opinião, durante a pandemia, com as aulas remotas e híbridas, houve rendimento escolar ou aprendizagem por parte dos alunos? Justifique.

(05) **Professora 1:** Sim a meu ver as crianças tiveram um desenvolvimento satisfatório com o ensino híbrido, com o novo modelo de terem uma atenção individual para cada um, é muito melhor.

(06) **Professora 2:** Eu acredito se tratando da Educação Infantil nós não podemos dizer que houve alguma questão relacionada ao não aprender, porque nós não temos ali um processo de alfabetização, mas sim do desenvolvimento integral. É claro que se a criança estivesse com mais tempo nesse espaço de experiências de aprendizagem ela teria um desenvolvimento melhor.

(07) Professora 3: Posso dizer que metade sim e a outra não. Os níveis de aprendizagem são muito diferentes um do outro. O tempo que a gente teve foi para correr atrás desse prejuízo todo em relação ao 3º ano. Então teve sim aprendizagem proveitosa.

(08) Professora 4: Não dá para dizer que não houve, porque tudo foi aprendizagem. Eu percebi que aqueles meus alunos, aqueles 50% que realmente faziam as atividades, desenvolveram totalmente ao contento. Aqueles que tinham família que participava, tiveram o mesmo rendimento, como se tivesse em sala de aula.

Com base nos dados acima, pode-se analisar que as docentes relataram, em grande parte que presenciaram a angústia de não conseguir desenvolver suas aulas como haviam planejado.

Dos relatos acima, apenas a professora 1, sentiu-se satisfeita com os resultados de sua turma, ao passo que as demais relataram que seus alunos não progrediram na aprendizagem, ou que apenas uma parte da turma conseguiu acompanhar os conteúdos ministrados.

Aqui há uma relação não somente com o desafio dessas professoras em trabalhar com uma nova metodologia, também com a questão das desigualdades sociais, que foram impactantes no desenvolvimento das crianças, principalmente àquelas que não conseguiram de forma alguma comunicar-se com as escolas, ou cujos pais davam pouco interesse às atividades compartilhadas.

A principal causa apontada pelos especialistas é a pandemia, que obrigou o distanciamento social, a suspensão das aulas e, consequentemente, a diminuição das atividades e recreações infantis, afetando o desenvolvimento da linguagem e da fala. [...] Durante o período de isolamento, elas foram cerceadas de diversos estímulos que ocorriam no dia a dia, desde um passeio, uma ida ao mercado e de brincadeiras em parquinhos, além da falta de convívio com outras da mesma idade, nas escolas e creches. (SILVA, 2022).

O ambiente escolar, caracteriza-se como estrutura própria da aprendizagem, possui uma organização curricular específica e profissionais preparados para atuar naquele espaço. É estar em casa, ambiente no qual, em grande parte, não há esse preparo didático e estrutural para acolher aos alunos, muito menos os recursos necessários.

Já a terceira questão, teve o objetivo de provocar uma reflexão nas entrevistadas sobre quais pontos mais marcantes elas tiraram desse período pandêmico.

3) Quais foram as diferenças mais impactantes que você notou entre o sistema híbrido e as aulas presenciais?

(09) Professora 1: A maior diferença que notei entre as aulas híbridas e as aulas "normais" anteriores ao COVID-19, foi positiva, hoje com as aulas híbridas tenho em sala menos alunos e consigo dar atenção e atender às necessidades de cada aluno durante a aula. As crianças se dispersam menos e demonstram mais interesse pelas atividades e brincadeiras [...]

(10) Professora 2: Esse momento pandêmico lá no início foi o que mais me marcou, de não poder estar com as crianças, não poder tocar e interagir em tempo real. As questões que envolveram as dificuldades de adentrar a esse novo formato de ensino/aprendizagem, o formato de gravação, edição foi muito difícil [...] O início da pandemia foi bem marcante, por não ter conhecimento de como lidar com essas ferramentas e não poder estar com essas crianças presencialmente.

(11) Professora 3: Fez muito bem, essa nova visão do ensino. Podemos utilizar diversas ferramentas, tecnologias para melhorar o aprendizado da criança, não precisa ser só quadro e caderno. Acredito que além disso, estamos no século XXI, temos que usar das tecnologias a nosso favor, se não vamos ficar atrás, arcaicos. Temos que nos habituar à nova era e trazer isso para a sala de aula, se não a gente acaba perdendo o aluno, porque competimos a todo momento com as tecnologias que prendem a atenção da criança.

(12) Professora 4: Na experiência do ensino híbrido, poucos os pais que participaram, mas eu queria atingir a todos os alunos, então as atividades que eu mandava para casa, era apenas um complemento, eles retomaram o que o professor tinha trabalhado na sala de aula. [...] O impacto foi retomar conteúdos que já eram trabalhados, fazer as intervenções necessárias, a partir da necessidade apresentada naquele momento.

Pode-se observar, que as principais diferenças ressaltadas estão entre a questão do contato com o aluno, do uso das tecnologias que para algumas não foi alarmante, mas para outras, um grande obstáculo. Há também o fator relacionado ao acompanhamento do aluno, onde a professora 1 relatou que conseguiu, com mais facilidade dar atenção à sua turma, devido à presença das tecnologias.

Existem, portanto, uma variedade de reflexões acerca de como ocorreu o ensino durante a pandemia, tendo em vista nenhum educador trabalha da mesma forma. Como seres humanos, somos singulares, por mais que determinado professor siga uma modalidade de ensino que outros seguem, sua *práxis* não será idêntica aos demais. Está além de ser professor, mas é ser também pesquisador, cientista, artista, ser humano.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esse que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reproduzindo. 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. 29).

Esses diálogos favorecem a compreensão de como ocorreu o processo de ensino/aprendizagem durante a pandemia e enfatiza sobre a importância do trabalho pedagógico do professor. É possível determinar que o professor está sempre modificando sua prática em busca de superação. O ato de aprender a cada dia, também está inserido na ação do educador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões geradas durante e após esta pesquisa, consegui alcançar aos objetivos propostos, observando a presença das dificuldades técnicas, das barreiras criadas na relação entre família e escola, assim como a desorganização dos conteúdos frente à defasagem educacional. Além disso, surgiram outras questões importantes que complementaram este artigo, como as desigualdades sociais que ficaram tão evidentes no período pandêmico.

Foi possível identificar que todas as entrevistadas vivenciaram alguma dificuldade em lidar com as novas modalidades de ensino durante a pandemia. Foram diferentes percalços que formaram um grande desafio.

O ensino híbrido e remoto possui um grande potencial, mas naquele momento não se mostrou eficaz, pois foi escolhido em meio à uma situação emergencial. Todavia, poderia ser agregado às aulas como ferramenta tecnológica de ensino, com um bom planejamento e intencionalidade.

Uma crise desta proporção desestruturou toda a sociedade, em diversos patamares e nos colocou a pensar sobre nossa própria ação e a planejar o futuro sob um novo olhar. Os desgastes sofridos ao longo da pandemia não poderão ser excluídos da história, porém serve como base fortalecedora para aprendizagem. Os impactos causados na educação foram severos e muito provavelmente sentiremos ao longo dos anos que virão.

Uma pesquisa não se encerra com análise e apresentação de dados, não há determinações que indiquem o fechamento de uma pesquisa. A cada observação realizada outras questões surgirão. Esta é a sensação experienciada após concluir as ações teórico-metodológicas desta investigação.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, H. P; SOARES, M. V; CARVALHO, S. M. L; TELLES, T. C. K. O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 28, 27 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.ceci-erj.edu.br/artigos/21/28/o-professor-e-o-ensino-remoto-tecnologias-e-metodologias-ativas-na-sala-de-aula>. Acesso em 20 maio 2023.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação:** A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myos-car.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDE->

MIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%
C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf.
Acesso em: 18 maio 2023.

EDUCAÇÃO REMOTA: entenda de uma vez esse conceito. Blog Conexia - Desen-volvendo agora a educação do futuro. Jun 2021. Disponível em: <https://blog.cone-xia.com.br/educacao-remota/>. Acesso em: 20 maio 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. A edição não tem mais o ^a agora coloca-se 25. ed.

FREIRE, P.. **Desafios da Educação de Adultos Frente à Nova Reestruturação Tecnológica**. In: Educação e Escolarização de Jovens e Adultos – vol. 1. Experiências Internacionais. IBEAC/MEC, 1997.

GODINHO, V. T.; GARCIA, C. A. A. Caminhos híbridos da educação: delimitando possibilidades. In: AMPOSIÓ INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2016, São Carlos – SP. Anais [...] São Carlos: UFSCAR. Disponível em: <http://www.sied-anped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/issue/view/7>. Acesso em: 17 maio de 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, J. SILVA, D. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3, p. 19-28, set./dez. 2015. Destacar o título da revista

MOREIRA, A. O ensino híbrido e a precarização do trabalho remoto. Anfope Nacional. Youtube, 30 de maio de 2022. Disponível em: [O ensino híbrido e a precarização do trabalho remoto - YouTube](#). Acesso em: 15 maio 2023.

PASINI, C. CARVALHO, E. ALMEIDA, L. **Educação Híbrida em tempos de pandemia:** algumas considerações. FAPERGS: Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

SILVA, J. **Atraso na linguagem:** devido à pandemia, crianças estão demorando a falar. 14 jan. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2022/01/14/traso-na-linguagem-devido-a-pandemia-as-criancas-estao-demorando-a-falar.htm>. Acesso em: 20 maio 2023.

Recebido em: 8 de junho de 2023.

Aprovado em: 7 de julho de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v14i2.11457>

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN). Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8104803654533761>

E-mail: michele.talita@unemat.br

AÇÃO DA MÚSICA NA SALA DE AULA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM¹

ACTION OF MUSIC IN THE CLASSROOM IN TEACHING- LEARNING PROCESS

Mikaelly da Silveira Santosⁱ

RESUMO: Este artigo tem a finalidade de discutir o uso da música no processo de interação e socialização das crianças na educação infantil, analisando e descrevendo como os professores trabalham a música na sala de aula. Para isso, o referencial teórico utilizado foi baseado nos autores Zabalza (1998), Brito (2003) e Kramer (1984). Na metodologia, foram realizadas observações na Escola Municipal de Sinop-MT, e uma entrevista com uma professora. Conclui-se que a música é uma ferramenta pedagógica que faz parte da educação infantil, fazendo com que seu uso seja indispensável, uma vez que pode ser usada como influência no processo de interação e socialização das crianças.

Palavras-chave: Música. Interação. Socialização. Educação infantil. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT²: This article aims to discuss the use of music in the process of interaction and socialization of children in early childhood education, analyzing and describing how teachers work music in the classroom. For this, the theoretical reference used was based on the authors Zabalza (1998), Brito (2003) e Kramer (1984). In the methodology, observations were made at the Municipal School of Sinop-MT, and an interview was conducted with a teacher. We conclude that music is a pedagogical tool that is part of early

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **A MÚSICA A SERVIÇO DA INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob a orientação do Dr. Josivaldo Constantino dos Santos, Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, 2022/2.

² Resumo traduzido pela professora Ma. Priscila Ferreira de Alécio. E-mail: priscila.f.a.letras@gmail.com.

childhood education, making its use indispensable, since it can be used as an influence in the process of interaction and socialization of children.

Keywords: Music. Interaction. Socialization. Early Childhood Education. Teaching-learning.

1 INTRODUÇÃO

A música é parte fundamental na vida humana, faz parte da cultura, da natureza, das pessoas, e seu uso na educação infantil é essencial, pois nos anos iniciais as crianças aprendem a olhar e ver o mundo através dos sentidos, da socialização, do brincar, etc.

A escola é um dos primeiros contatos das crianças com a sociedade. Professores e colegas serão pessoas com as quais elas conviverão por muito tempo, e disso surge a curiosidade sobre como esse processo de socialização ocorre, e como a música influencia nesse meio. O documento norteador da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garante que por meio da música, danças, teatro e outras artes, as crianças exercitem sua autoria e promovam seu desenvolvimento em relação a como se expressar no mundo (BNCC, 2017).

Dessa forma, o objetivo do artigo é analisar o impacto do uso da musicalização no processo de socialização e aprendizado das crianças na educação infantil. Para isso, pesquisamos uma turma de Educação Infantil da Escola Municipal do município de Sinop, localizado no norte do estado de Mato Grosso, no mês de setembro de 2022, a pesquisa foi realizada com a turma de 04 a 05 anos, o tipo de pesquisa escolhido foi qualitativo, atras da observação da rotina da sala no período de 04 dias, finalizando com uma entrevista semiestruturada com a professora da turma, visando compreender um pouco mais a fundo o assunto.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A MÚSICA

Na busca de se conhecer mais sobre a educação infantil e a música, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, no intuito de se discutir sobre sua relevância no processo de interação e socialização.

Para que a Educação Infantil surgisse, antes a fase da infância precisou ganhar reconhecimento. A conquista da educação da criança, segundo Zabalza (1998, p. 68), foi “marcada pela transformação tecnológico-científico e pela mudança ético-social”. O autor também ressalta que essa mudança “cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social” (ZABALA, 1998, p. 68).

A valorização do uso da música é essencial. E, de que forma trazer isso às pessoas senão por meio da educação? Dos maiores educadores musicais do mundo, o autor Goulart (2000) destaca quatro: Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) estudou elementos da música por meio do movimento, estudo esse que leva o nome de euritmia (“bom ritmo”); os estudos de Zoltán Kodály (1882-1967)

focaram na música folclórica da sua terra, a Hungria; o trabalho de Carl Orff (1895-1982) se baseia em atividades lúdicas infantis, acreditando que, para se aprender sobre a música, a criança precisa estar ciente de elementos como, da linguagem falada, ritmo, movimento, tocar instrumentos, improvisos musicais e criação musical; e, Shinichi Suzuki (1898-1998) acreditava que todos possuíam talentos que deveriam ser desenvolvidos por meio da educação, sendo que os princípios do seu método, são: motivação, alegria e autoconfiança, aprendizagem dentro do ritmo de cada um, aprendizagem que poderia ser usada no dia a dia, repetição e encorajamento como aprendizes, sempre elogiando suas conquistas.

Segundo Brito (2003, p. 17), “Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos”, ou seja, cada um, em sua particularidade, tem sua forma de produzir música presente em sua cultura. Um exemplo disso, é a diferença entre a nossa cultura da música brasileira e a cultura da música indiana. Sendo assim, produzir música e escutar música acontece de forma peculiar para cada indivíduo.

Considerando a música como forma de ensino, quando se trata de sala de aula seu uso se difere de um ensino musical. Mas, essa é a definição para os conhecedores dessa arte. Para a grande maioria, a música é uma forma de expressão, por meio da qual se pode tocar a alma das pessoas em suas diferentes formas culturais, podendo ser considerada uma linguagem universal, apesar de existir discussões a respeito dessa definição. Segundo Amaral (1991, p. 41):

Se há esse pressuposto, certamente que a música não é uma linguagem e, muito menos, universal. Porém se se tem o significado de que diferentes gêneros de música são universalmente conhecidos e apreciados, ou que a música é capaz de eliciar reações emocionais em diferentes grupos étnicos, então, poder-se-á chegar à conclusão de que maneira a música é realmente uma “linguagem universal”. (AMARAL, 1991, p. 41).

A autora também explica que, do ponto de vista da comunicação linguística, a música está mais para ser classificada como “uma forma não verbal de comunicação” (AMARAL, 1991).

Quanto a perspectiva da música inserida contexto educacional, Kramer (2003) afirma que, no meio social, desde o começo da infância, se dá início a comunicação e expressão variando o gosto musical de cada um, podendo ser influenciado pela cultura da família, gostando do que já foi apresentado pela família, ou após, quando se começa a conhecer outras pessoas fora do círculo familiar com culturas diferentes.

Segundo o Referencial Curricular da Educação infantil, “a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical” (BRASIL, 1998). Já no documento que orienta a base nacional curricular, denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a música está assim apresentada na educação infantil:

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. (BNCC, 2017, p. 41).

Dando continuidade ao estudo desse documento, percebe-se que a música é apresentada também como experiência:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (BNCC, 2017, p. 41).

A música é parte integral na formação e conhecimento, pois esse campo abrange áreas e contribui nas criações de suas próprias produções exercendo autoria:

Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BNCC, 2017, p. 41).

Sendo assim, a música é um importante meio para se comunicar com as crianças e realizar a interação entre elas, e isso é de certa forma essencial para promover a inclusão e socialização das crianças na sala de aula, sendo a música um meio para influenciar o desenvolvimento social e cultural dessas crianças.

A música também atua como mediadora de atividades pedagógicas, contribuindo assim para melhorar e construir relações e experiências que qualifiquem a aprendizagem em um novo meio cultural, rico e diverso.

3 METODOLOGIA

A obtenção de conhecimento referido ao uso da música na sala de aula como promotor da interação e socialização foi buscada através da observação de uma sala da Educação Infantil sala, durante um período de três dias, com o objetivo de perceber se a professora utilizava música na sala de aula como promotora de ensino e em quais momentos se usa a música.

Também buscou-se verificar se havia interação dos alunos em relação a música, que influência a música trazia para o processo de aprendizado, como ocorriam os momentos de uso da música, e se eram usados recursos tais como instrumentos, aparelhos de som, entre outros, bem como se as músicas eram contextualizadas aos alunos.

Utilizou-se também a entrevista como coleta de dados a pesquisa. Ao final do período de observação, realizou-se uma entrevista com a professora da sala de aula em busca de se conhecer mais seu histórico com o uso da música e suas observações e considerações através da influência que a música possuía no processo de ensino, socialização e interação dos alunos.

4 OS ASPECTOS ENCONTRADOS NA SALA DE AULA REFERENTE A MÚSICA: FAVORECENDO AS RELAÇÕES E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Foram realizadas a observação e a entrevista como técnicas para a coleta de dados referentes ao uso da música no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Em relação ao uso da música, observou-se que a professora utiliza a música como instrumento de aprendizagem, e durante toda a rotina do dia a música é utilizada como ferramenta pedagógica. Em momentos como a recepção das crianças na sala de aula, é cantada uma música que fala sobre o bom dia que eles terão. Essa ação abrange o que prevê o documento da BNCC, que garante que as instituições de ensino têm o dever de “promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares” (BNCC, 2017, p. 41). Receber os colegas, dizer como é bom dividir aquele dia com eles, é uma forma de ensinar o respeito aos colegas. Durante os três dias de observação, as crianças acompanharam a professora na letra, demonstrando conhecimento da mesma.

Em outros momentos da rotina que a música foi utilizada, pode-se destacar a formação de fila para o lanche, na qual cantam uma música para esse momento no café e no almoço, e na formação de fila para atividades fora da sala de aula, como o parque, por exemplo. Pude observar, nesses momentos, bem como por meio dos diálogos da professora com a turma e das músicas utilizadas, que a professora buscava demonstrar o cuidado com o corpo dos colegas, já que estão em contato físico durante esse momento. As letras das músicas nesses momentos falam sobre formar um trem, com uma criança atrás da outra, e um segurando os ombros do outro.

Foi escolhido um repertório musical que a professora apresentou às crianças durante as aulas. Durante a observação, verificou-se o uso de todas elas, cada uma aplicada de forma específica e objetiva. Mediante as letras das músicas, foi desenvolvido trabalhos e atividades em que as crianças associam seu uso. Uma dessas atividades foi a contação de uma história do livro “Como ir ao mundo da lua”. Durante a história, as crianças são levadas ao mundo da imaginação, em meio a reviravoltas ao chegar à lua, pois um foguete é utilizado pelo personagem principal. A professora usa essa ferramenta como forma de introduzir uma música nova que fala sobre um foguetinho:

O foguete vai subindo vai
Vai levando o astronauta, vai
Que beleza, lá em cima deve ser
Astronauta me leve com você

A letra da música incentiva a imaginação das crianças ao imaginar um astronauta levando-os ao caminho da lua. Junto com a história e a música, a professora conseguiu incrementar uma atividade referente às formas geométricas que formam um foguete.

Durante a observação ocorreu um momento muito rico de interação: a professora, juntamente com a professora de outra turma, se juntou para trabalhar uma música com as crianças. Podemos perceber que isso é algo da rotina da sala, pois as crianças demonstraram estar muito animadas por esse encontro. As duas turmas se juntaram na parte externa da escola, e cada professora trabalhou uma música.

A dinâmica dessa música chamou muito a atenção das crianças, pois foi possível perceber seu interesse em criar os gestos da forma que a música pedia. A professora usava a entonação da voz em momentos específicos da música, o que criou um ambiente de suspense, surpresa, animação, o que foi uma grande ferramenta de ensino. Quando a escada é criada pelo personagem da música, ela é construída com as claves com movimentos de subir uma clave sobre a outra usando o movimento das mãos, e a parte do subir e descer na letra da música é feita junto com os movimentos das mãos subindo e descendo uma clave sobre a outra, trabalhando a coordenação motora e com os ritmos da voz, que trabalham a atenção das crianças para aquele momento.

Como Brito nos afirma, os gestos e movimentos são parte do mundo em que vivemos, e é essencial ter essa percepção do mundo pois é dessa forma que a criança aprende, “explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo” (2010, p. 41). Essas são alguns dos objetivos que a BNCC estabelece para que as escolas trabalhem com as crianças por meio do ensino.

Com o objetivo de aprofundar na percepção da professora em relação a música e seu uso, elaboramos uma entrevista semiestruturada, buscado manter a conversa dinâmica e livre. Durante a entrevista, objetivamos procurar conhecer um pouco mais do trabalho da professora na sala de aula e qual a sua compreensão sobre o assunto, conversando sobre sua experiência com a música, se em algum momento ela chegou a usar instrumentos musicais durante suas aulas, ela respondeu que além de usar instrumentos também usa fantoches:

(01) Professora: Em sala de aula nos momentos musicais a gente usa bastante as claves, pandeiros e muitos fantoches.

O uso dos instrumentos estimula ainda mais o interesse das crianças pelo momento música, ao descobrir e explorar o uso dos mesmos.

Outra questão da entrevista era como a ela relacionava a música com os conteúdos das atividades que eram passadas. Sua resposta foi a seguinte:

(02) Professora: A gente sempre propõe um tema e através daquele tema a gente tenta pegar alguma música para trabalhar e assim desenvolvendo várias habilidades através da música, explorar habilidades corporais, psicomotoras, atenção, concentração, tudo abordando o tema que a gente quer e o objetivo a atingir.

Falamos também sobre a percepção dela em relação às reações dos alunos ao uso da música:

(03) Professora: Eles ficam entusiasmados, felizes, alegres, eles gostam, inclusive a gente tinha alunos que tinham dificuldade na fala e através da música a gente conseguiu aos poucos desinibindo aqueles alunos que tem mais vergonha e dificuldade na oralidade.

As ações das crianças frente ao desafio de se expressar em público trabalham a percepção delas como indivíduos sociais, que até então eram reconhecidos apenas no meio familiar. Essa percepção demonstra a forma como lidam com seus conflitos e suas preocupações.

Outra questão foi se ela possuía um repertório musical próprio para a turma e como era feita a escolha dessas músicas:

(04) Professora: Eu procuro sempre trazer músicas novas, e gosto muito de pesquisar.

Outra questão da entrevista que era o ponto chave da pesquisa foi se a música contribuía para a interação e socialização dos alunos, e de que forma isso era perceptível. A professora respondeu que:

(05) Professora: Muito, ela é uma ótima ferramenta pedagógica, rica e significativa, os momentos inclusive do nosso projeto musical. Hoje eles não tiveram apresentação, mas tem dias que apresentam e a gente convida toda a escola para dançar junto com eles, então eles se interagem, e socializam e brincam com as crianças de outra sala.

O projeto citado pela professora se trata de um trabalho elaborado pela escola que ocorre todas as sextas feiras. Cada turma tem um dia para realizar uma apresentação que envolve todo o corpo estudantil. Pude observar um desses momentos. Durante a apresentação, pude perceber como as crianças socializam em relação a apresentação do dia. Seus diálogos e suas reações foram influenciadas pela música.

Durante o diálogo da entrevista, foi possível compreender que o trabalho observado durante os três dias é realizado pela professora usando a música como ferramenta pedagógica. A compreensão da professora em relação ao uso da música como influência no processo de interação e socialização das crianças possui objetivos claros que fazem com que as crianças se interessem pelas atividades realizadas na sala de aula influenciando nas suas relações com os colegas e com a professora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permite refletir sobre o uso da música na sala de aula, sendo não apenas uma forma de manifestar cultura, diversão e ludicidade. O uso da música passa a ser uma fonte que auxilia no processo de ensino-aprendizagem das crianças, assim como o documento da Base Nacional Comum Curricular propõe.

Como observado e pesquisado no campo escolar de uma sala de aula da Escola Municipal de Educação Infantil, foi visto o uso contínuo da música como ferramenta de ensino, mas também como promotora da socialização e interação das crianças, podendo elas demonstrar suas emoções, afetos, e expressar seus sentimentos. Utilizando a música, é possível auxiliar a criança no processo de socialização com o ambiente escolar e com os demais colegas.

Como apresentado, as pesquisas bibliográficas contribuíram para esse estudo, a história da música e trajetória da educação infantil são definidas por inúmeras conquistas ao longo dos anos e isso. A música é um tema abordado em diversas áreas da vida humana, e não sendo diferente na educação. É uma porta a ser explorada como forma de ensinar e significar a vida das crianças.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Kleide Ferreira do. **Pesquisa em Música e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály**: Semelhanças, Diferenças, Especificidades. Rio de Janeiro, 2000. 22 f. Trabalho de Pós-Graduação (Disciplina Movimentos Pedagógicos I) – Curso de Pós-Graduação em Educação Musical, Conservatório Brasileiro de Música. Disponível em: <<https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2019/03/dalcroze-orff-suzuki-kodaly.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2021.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SABRA. Associação Artística brasileira. **Educação Musical e Musicalização**. Disponível em: <<https://www.sabra.org.br/site/qual-a-diferenca-entre-educacao-musical-e-musicalizacao/>>. Acesso em: 18 out. 2022.

ZABALZA, Miguel. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: 8 de junho de 2023.

Aprovado em: 7 de julho de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v14i2.11458>

ⁱ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Sinop (UNEMAT, 2022).

E-mail: mikaelly.santos@unemat.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7775-9110>

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE SÉRIES INICIAIS¹

THE IMPORTANCE OF ART TEACHING IN EARLY GRADES EDUCATION

Vanessa Costa Lima Ribeiro Leãoⁱ

RESUMO: O presente artigo aborda a questão do fazer arte na educação no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de compreender como a arte é trabalhada. A fundamentação teórica é baseada nos referenciais da educação de anos iniciais do ensino fundamental BNCC – componente curricular Arte, e na autora Ana Mae Barbosa. Propor essa pesquisa com os professores do 1º ano do ensino fundamental em uma Escola Municipal de Educação Básica de Sinop, a metodologia abordada neste estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, onde será abordado o fazer arte, a importância do ensino de arte para os alunos e como se desenvolvem as atividades de ensino das artes. Conclui-se que o fazer arte na educação de séries iniciais no ensino fundamental pouco se é trabalhado em sala de aula, ou na escola, como observamos nas entrevistas.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Arte. Desenho.

ABSTRACT²: This article addresses the issue of making art in education in the early years of elementary school, in order to understand how art is worked. The theoretical foundation is based on the references of the BNCC - Art curriculum component, and on the author Ana Mae Barbosa. To propose this research with teachers of the 1st year of elementary school in a Municipal School of Basic Education of Sinop, the methodology addressed in this study is characterized as qualitative research, which will be addressed the making

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **O FAZER ARTE NA EDUCAÇÃO**, sob a orientação da Profa. Ma. Ademilde Gabriel Kato, Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2022/2.

² Resumo traduzido por Priscila Ferreira Alécio, Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso (PPGEL-UFMT), graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>. E-mail: priscila.f.a.letras@gmail.com.



art, the importance of art teaching for students and how they develop the activities of art teaching. It is concluded that the making of art in early grades education in elementary school is little worked in the classroom, or at school, as we observed in the interviews.

Keywords: Education. Teaching. Art. Drawing.

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p. 195).

O ensino de artes permite entender a sociedade, a sua cultura. Por meio dela, é possível conhecer a história e entender o que se passava em determinada sociedade e em determinado período. Segundo a autora Ana Mae Barbosa (1995, p. 12):

A arte é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente as manifestações artísticas do homem primitivo. É este imbricamento que acaba por definir a essência do ser humano.

Dada a grande importância da arte na educação para a formação humana, no desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, neste artigo apresentamos resultados de uma pesquisa na qual buscamos investigar o fazer arte na educação no âmbito de séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, foram realizadas entrevistas com perguntas dirigidas a duas professoras de uma escola municipal de Sinop MT, se caracterizando como uma pesquisa qualitativa.

2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte na educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Segundo a autora Ana Mae Barbosa (1995, p. 16):

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade

crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. "Relembrando Fanon", eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.

As crianças expressam suas emoções e sentimentos através da arte, seja através do desenho, música, dança ou teatro. Nesse sentido, o ensino da arte busca proporcionar para os alunos experiências e oportunidades para a construção de um conhecimento crítico, permitindo compreender o mundo ao seu redor, despertando a curiosidade, a capacidade de criar, socializar, e contribuindo na expressão de sentimentos através da arte em si, como desenhos, pinturas, a dança, em torno de tudo que a arte envolve.

O ensino da arte contribui para o desenvolvimento da criança, como o emocional e afetivo, onde a criança aprende convivendo com seu meio social. A criança aprende que cada um tem sua individualidade e pensa diferente. Para a autora Ana Mae Barbosa (1995, p. 20):

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. Wordsworth disse: "A arte tem que ver com emoção, mas não tão profundamente para nos reduzirmos a lágrimas."

Estudar e aprender a arte, é conhecer uma cultura, a sua diversidade e assim carregar uma bagagem de conhecimentos e experiências.

2.1 O FAZER ARTE NA EDUCAÇÃO DE SÉRIES INICIAIS

A criança vivencia na educação infantil os seus fazer artísticos, seus desenhos, músicas, danças e que serão novamente vivenciados nos anos iniciais do ensino fundamental, mas com um novo modelo a seguir. Conforme a (BRASIL, 2017 p. 195):

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

O Professor pode explorar todos esses elementos do componente curricular nas aulas de artes, usar diversificados métodos para se tornar as aulas prazerosas e com muito aprendizado.

Segundo Ana Mae Barbosa (2012, p.5):

Sabemos que a arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária. Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária a modificação dessa realidade.

No processo de aprendizagem, o professor será o intermediário e estimulador para as novas descobertas. O conhecimento levará o aluno a atingir a autonomia, compreendendo os mecanismos que o conduzirá para o fazer arte. O educador despertará a vontade do saber, das descobertas através de atividades prazerosas, experiências que desafiam a sua criatividade, no fazer artístico, nos desenhos, pinturas, danças, músicas, teatros, entre outras atividades em que a arte se faz presente.

O professor pode propor aulas diferenciadas que prendam a atenção dos alunos, com aulas dinâmicas e prazerosas, considerando que as crianças estão em um processo de saída da educação infantil e ingresso no ensino fundamental. Sendo assim, cabe ao professor proporcionar aulas lúdicas, onde as crianças, mesmo que no ensino fundamental, se divirtam e aprendam.

3 METODOLOGIA

Diante das expectativas sobre o ensino da arte, é necessário investigar como a arte é trabalhada na educação de anos iniciais, se as atividades propostas possibilitam a criatividade da criança ou são determinadas por modelos prontos.

A metodologia abordada neste estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, e para entender um pouco sobre o fazer arte na educação, foram realizadas perguntas direcionadas às professoras do 1ºano do ensino fundamental, com o tema fazer arte na educação de séries iniciais do ensino fundamental, buscando apreender qual a opinião delas sobre o fazer arte na educação e como se desenvolvem as atividades de ensino das artes. A pesquisa foi direcionada a duas professoras do ensino fundamental - séries iniciais, por meio de questionário presencial, entregue em mãos para cada uma responder e o termo de consentimento assinado.

Serão apresentadas algumas das perguntas que as professoras responderam.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pergunta a) Quais as concepções que orientam a prática dos professores?

(01) Professora 1: Conseguir ensinar os alunos de forma prazerosa, visando a autonomia do aluno, sendo o professor mediador do ensino.

(02) Professora 2: Sabemos que são cinco concepções. A ideal e a que norteia o trabalho na atualidade é a histórica crítica. No entanto, ainda nos dias atuais o norteamento pelo tradicional, a começar pelas avaliações exigidas.

Pergunta b) Em sua opinião, quais as linguagens da arte são mais valorizadas na educação?

(03) Professora 1: Acredito que o desenho é muito trabalhado na escola, nele os alunos se expressam, desenvolvem habilidades como coordenação entre outras.

(04) Professora 2: A pintura e a música. Nossa país não valoriza as demais, como ponto crucial para o desenvolvimento humano e intelectual. A arte é tratada como desnecessária.

Pergunta c) De uma maneira geral, como a arte é trabalhada na escola?

(05) Professora 1: Musicalização, apreciação de obras de arte e dança.

(06) Professora 2: Marcante. A começar pela aquisição de recursos materiais e humanos para que ocorra de fato o ensino aprendizagem.

Pergunta d) O fazer arte na educação de anos iniciais, como é visto pelo professor?

(07) Professora 1: Arte é fundamental para toda criança, nela ela se expressa enquanto ser humano e adquire habilidades fundamentais para seu desenvolvimento.

(08) Professora 2: De suma importância e penso que o nosso currículo não contempla uma maior atenção para este eixo tão fundamental. A arte alimenta o intelecto e a alma de todos nós.

Pergunta e) Por fim, em sua opinião, quais os benefícios de se trabalhar a arte na educação?

(09) Professora 1: No desenho a criança desenvolve coordenação motora, revela até mesmo em um desenho questões emocionais, expõe sentimentos. Assim como na dança, a criança se expressa, se permite, desenvolve noção de espaço, fortalece seu corpo. Na música a criança trabalha a comunicação verbal e não verbal, emocional, social. A arte integra a criança ao mundo, é uma disciplina importantíssima para os pequenos e sem falar que é uma disciplina bem querida pelos alunos, o que facilita o ensino para o professor.

(10) Professora 2: São diversos. Mas penso que um dos principais é mostrar a diversidade que há em nosso país e no mundo. Nossa festa caipira, por exemplo, trará a cidade de Parentais e a dança do boi bumbá. É importante aprender a cultura de outros espaços, além do nosso. As crianças amaram conhecer essa parte da cultura nacional que pouco é divulgada na televisão. A arte nos proporcionará esse momento.

Como observado nas entrevistas, realizada com as professoras de séries iniciais do ensino fundamental em uma Escola Municipal de Sinop, observa-se que a arte é pouco trabalhada em sala de aula e no ambiente escolar, devido ao pouco tempo que o professor tem para ministrar uma aula na semana com as crianças. Também se observa que não há professor qualificado na área para o ensino de artes na escola, e os professores que ministram as aulas não possuem formação inicial em artes, ou mesmo formação continuada na área. Segundo a autora Ana Mae Barbosa (2012, p.4):

Os professores ensinam da mesma maneira como foram ensinados e os de educação artística foram ensinados pessimamente através desse currículo que está aí. Precisamos arte + educação + ação e pesquisa para descobrir como tornamos mais eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças.

Conclui-se que o ensino de artes tem a importância de envolver o aluno com a cultura e que a criança constrói o conhecimento dia a dia, mesmo com o pouco tempo os professores tentam trazer as linguagens da arte no ambiente escolar através das artes visuais, músicas e danças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é cultura, envolve outras disciplinas, e com ela o professor pode explorar atividades diversificadas, despertando nas crianças o interesse em aprender e fazer arte. No ensino de artes, através dos desenhos e pinturas, por exemplo, a criança expressa o emocional, seus sentimentos, a coordenação motora, aprimora seu intelecto, desenvolvendo o pensamento crítico, e socializando com o mundo que a rodeia.

Proporciona muito aprendizado, além de ser uma disciplina que encanta muito as crianças. O professor pode desenvolver com os alunos recitação de poemas e poesias, onde a criança trabalha a desenvoltura da fala, apresentação de teatros onde socializa com outras crianças, na dança expressa sentimentos corporais, movimentos, na música os sons, sentidos e a interação social.

O fazer arte pouco se é trabalhado na sala de aula, ou escola, devido ao pouco tempo que o professor tem para desenvolver a arte com os alunos, como mostrado nas entrevistas com as professoras, falta curso de qualificação, para uma prática exploratória, prazerosa e criativa, em um processo da construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Arte no ensino fundamental - anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Brasília, 1996.

Recebido em: 31 de outubro de 2022.

Aprovado em: 26 de novembro de 2022.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v14i2.11459>

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN). Sinop, Mato Grosso Brasil.

E-mail: vanessa.leao@unemat.br.

LITERATURA NEGRA PRODUZIDA EM MATO GROSSO E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA: caminhos para a representatividade

BLACK LITERATURA PRODUCED IN MATO GROSSO AND
LITERARY EDUCATION:
paths to representation

Adriana Lins Preciosoⁱ

Helenice Joviano Roque de Fariaⁱⁱ

RESUMO: O presente texto busca apresentar produções de mulheres negras no estado de Mato Grosso, especificamente obras de Neusa Baptista Pinto, Luciene Carvalho e Helenice Faria, entre outras, como possibilidade de desenvolver trabalhos de educação literária e reverter o triste *ranking* que o estado de Mato Grosso/MT assume de primeiro lugar de racismo no país. Adotamos a metodologia de pesquisa bibliográfica e acreditamos que, via Literatura, é possível criar consciência e empatia, além de contemplar a obrigatoriedade da lei 10639/03 que promove a inclusão da História, Arte e Cultura afro-brasileira nos currículos das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Literatura Negra Feminina. Escritoras Mato-grossenses. Educação Literária.

ABSTRACT: This text seeks to present the productions of black women in the state of Mato Grosso, specifically works by Neusa Baptista Pinto, Luciene Carvalho and Helenice Faria, among others, as a possibility of developing works of literary education and reversing the sad ranking that the state of Mato Grosso/ MT assumes the first place of racism in the country. We believe that, through Literature, it is possible to create awareness and empathy, in addition to contemplating the obligation of Law 10639/03, which promotes the inclusion of Afro-Brazilian History, Art and Culture in the curricula of Brazilian schools.



Este trabalho está licenciado sob CC BY-SA 4.0. Para ver uma cópia desta licença, visite:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR

Keywords: Black Women's Literature. Female Writers from Mato Grosso. Literary Education.

1 INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da representatividade da população negra no Brasil perpassa por alguns caminhos que julgamos necessários revisitar. A primeira delas é a garantia de educação no sentido mais amplo e, para isso, recuperamos então a Constituição Federal. Desse modo, vale salientar que a constituição brasileira de 1988 prevê em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos¹” deve ser promovida e incentivada tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa humana visado o exercício da cidadania.

Destacamos dessa lei uma parte importante que se propõe ao “pleno desenvolvimento da pessoa” – ou seja, a abrangência desse objetivo pode recobrir o valor de se identificar enquanto sujeito pleno de saberes, valorizado socialmente e capacitado para o exercício da cidadania em diferentes espaços da comunidade o qual está inserido. Logo, a educação, como um direito humano, garante a evolução das pessoas para inúmeras formas de qualificação para o trabalho.

Na atualidade, podemos evidenciar alguns avanços a respeito da lei e da representatividade do povo brasileiro de forma mais específica. Em 2003, a Lei 10.639/2003, alterada a posteriori pela lei 11.645/2008, torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos ensinos Fundamental e Médio. A contar de sua publicação, a lei completa 20 anos, mas observamos que os desafios para o seu cumprimento pleno ainda são enormes.

Embora o racismo no Brasil constitui um problema arraigado na estrutura histórico-social-cultural e econômica do país, as consequências da colonização escravocrata, que formatou a sociedade brasileira, revelam os frutos amargos colhidos pela desigualdade dos diversos aspectos sociais, ainda hoje refletidos na população negra.

Sílvio Almeida (2021, p. 32) ao pontuar sobre o racismo no Brasil, afirma que esta é uma forma sistemática de discriminação em que a raça é o fundamento e suas manifestações se fazem por práticas conscientes ou inconscientes vivenciadas pelos indivíduos.

Dessa forma, reconhecemos que no Brasil, o racismo é estrutural, e tal como Almeida indica, urge a composição de novas narrativas para definir melhor sobre o saque histórico cometido contra os povos africanos, quando reis, rainhas e nobres foram cruelmente retirados de seu país e trazidos ao Brasil. Escravizados e sofrendo diversas violências, a História oficial, sabemos, oculta tais narrativas e suaviza o processo de escravidão, ainda nos dias atuais.

Elucidar novas narrativas exige (re)colocar o povo negro nos diversos lugares dos quais lhes foram negados. Também (re) conhecer os dramas, os conflitos e os confrontamentos desses é um exercício de escuta, tendo em vista a necessidade de narrativas modernas enunciadas pelos pretos e pretas, seja individualmente ou coletivamente, pois, o Brasil não conhece sua história e identidade

¹ [Art. 205 - Seção I. Da Educação - Constituição Federal Comentada | Jusbrasil Doutrina](#) – visitado em 16/01/2023.

embora ultimamente há um esforço por altear essas vozes e produzir a lírica feminina negra contemporânea.

2 ADENTRANDO RAPIDAMENTE A DISCUSSÃO

Um dos dispositivos para furar as bolhas dos espaços literários elitizados (branco, masculino e heterossexual) constitui o maior desafio desses grupos. Ao avançar lentamente autores e autoras constroem espaços de notoriedade, respeito e alcançam leitores e leitoras, ganham prêmios que estão muitas vezes reservados à branquitude. Observamos também a efervescência dos estudos da literatura afro-centradas em ambientes acadêmicos bem como fora dele.

Outrossim, com o crescimento da produção literária de autoria feminina brasileira, concomitantemente, o desdobramento da literatura de autoria feminina negra, essa vertente literária tem sido destaque nos variados ambientes sociais. Isso se deve aos avanços dos estudos e uma vasta produção da temática feminina e, em consequência, o feminismo negro, que colabora para a construção de um novo cenário para os estudos literários no país.

Ao explanar sobre os Direitos Humanos, Antonio Cândido (1988, p. 172) revela a sua pressuposição: “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós, é também indispensável para o próximo”. Daí, a revisitação tão recorrente, nos últimos anos, ao seu famoso texto “Direito à literatura”, que aponta seu acesso como um bem cultural ao ser humano, equiparado às necessidades mais profundas quais sejam o direito à moradia, alimentação e outros bens compreensíveis.

O autor entendia a literatura não apenas como parte do direito humano, mas julgava-a importante, parte essencial da educação formal, tal como destaca:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1988, p. 175).

Na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que baliza a organização do currículo brasileiro aprovada em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), estabelece as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes através do trabalho literário em sala de aula.

Campello, Roque-Faria, Nunes e Silva (2021, p. 17) lançando o olhar sobre a BNCC, afirmam que:

Pensar neste cenário nos faz retornar ao educador atemporal Freire (1997), quando afirma o comprometimento político nas práticas educativas e as intervenções nas realidades sociais. As transformações educacionais, ocorridas e reveladas nestes tempos pandêmicos, iniciadas no Brasil em março de 2020 e persistindo até o presente momento, impelem-nos a compreender o novo normal, **refletir acerca de estruturas sociais e (re)ver as práxis educacionais, a partir das distintas realidades culturais, contextuais, existenciais.** Nesta esteira, torna-se necessário compreender as aprendizagens vividas pelos estudantes brasileiros dentro e fora dos muros da escola e, agora, para além do ensino remoto. (grifos nossos).

Como pesquisadoras e pactuando com os autores, reafirmamos a importância de “refletir acerca de estruturas sociais e (re)ver as práxis educacionais, a partir das distintas realidades culturais, contextuais, existenciais”, o que nos encaminha às dez competências gerais previstas para a Educação Básica. Especificamente, elencada como terceira de uma lista de dez, vê-se a Literatura indicada em “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.²” A Literatura enquanto arte presentifica diferentes expressões artísticas tais como raps, slam, poemas, contos, romances, para citar alguns e gera inúmeras possibilidades de trabalho. Assunto que desenvolveremos na próxima sessão.

3 A LITERATURA EM CONTEXTO MATO-GROSSENSE

Um dos estados da região centro-oeste que pouco se ouve falar da literatura negra feminina é o estado de Mato Grosso. Nossa grande inquietação reside no fato de que temos produção literária entretanto pouca ou quase nenhuma circulação de obras de autoras negras.

Interessante que os estados organizam seus documentos orientadores educacionais baseados na BNCC, na tentativa de atender às necessidades de cada região. Especificamente a orientação é o Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso (DRC-MT), publicado em 2018 e organizado em cadernos, o qual apresenta as concepções básicas da Educação para o estado, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa), alerta habilidades que podem envolver o trabalho com a Literatura, quais sejam:

I. **Antes da produção**, quando apresentamos aos estudantes diferentes **textos** de um mesmo gênero, **para conhecimento, interpretação e apreciação ética e estética**:

a) **Ler e compreender**, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, **textos narrativos de maior porte** como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas;

² [Sobre as competências gerais da BNCC \(escolasconectadas.org.br\)](http://escolasconectadas.org.br) – Visitado em 19/01/2023.

b) **Ler e compreender**, com certa autonomia, **narrativas ficcionais** que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto. (2018, p. 56 – grifos nossos)

A sugestão da BCNN evoca o trabalho com os diferentes textos e abriga os mais variados gêneros literários, abrindo assim, infinitas possibilidades de abordagem para a educação literária em contexto de ensino do componente curricular - Língua Portuguesa. Através dessas diretrizes, cada escola pode se organizar na seleção dos conteúdos mais relevantes e que se alia à realidade vivenciada por cada comunidade escolar.

Tendo em vista que as escolas optam pela literatura, de acordo com os anseios e objetivos de cada comunidade, a Lei 10639/2003 não é primazia nas escolas e infelizmente, os resultados refletem nas páginas dos jornais mais respeitados no Brasil. Para citar, a manchete: “MT ocupa primeiro lugar no ranking de racismo no país³. ” – essa reportagem de 30/10/2020 a qual nos causa indignação, mas suscita alguns questionamentos: Como inserir a literatura negra nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas de Mato Grosso? De que maneira reverter o quadro de “um estado racista” para “um espaço inclusivo e equitativo”?

É inegável a afirmação da educação como porta e acesso ao debate. Por essa via, o texto literário em sua variedade de gêneros potencializador da capacidade dos alunos e alunas de “ver mundos”, questionar, problematizar, (re) discutir a constituição e a construção das estruturas sociais e viabilizar a criticidade para uma vida individual e coletiva com equidade racial.

É inegável que os professores e as professoras, enquanto agentes literários, empreendem, ao longo de sua práxis, a transformação da realidade na qual estão inseridos. Conforme Paulo Freire (1987; 1992; 1997) relacionar nos estudos as diferentes epistemologias, promove uma educação crítica, induz o processo libertário e emancipatório, sobretudo a educação como direito humano, pois tem como “[...] uma das questões centrais [...] a linguagem como caminho de invenção da cidadania.” (Freire, 1992, p. 40).

Mencionamos as pautas feministas e o avanço das produções literárias negras no Brasil como caminho possível de visibilidade e desconstrução de uma estrutura elitizada do cânone literário brasileiro. Neste trabalho, a literatura produzida por mulheres negras - no campo das ciências em geral, da filosofia e das artes - tem se feito cada vez e com mais intensidade. Autoras como Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Cidinha da Silva, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Esmeralda Ribeiro, Taís Espírito Santo entre tantas outras, já ocupavam, no cenário literário nacional, seus “lugares de fala” e produziam/ produzem narrativas únicas de como ser negro, insurgências importantes para o cenário nacional.

Longe dos holofotes, no estado de Mato Grosso encontramos contribuições e discursividades apropriadas para as práticas em sala de aula. A consolidação dessa autoria negra-feminina encontra-se embora tímida nos espaços culturais e educacionais mato-grossenses. Essas conexões sociais e culturais

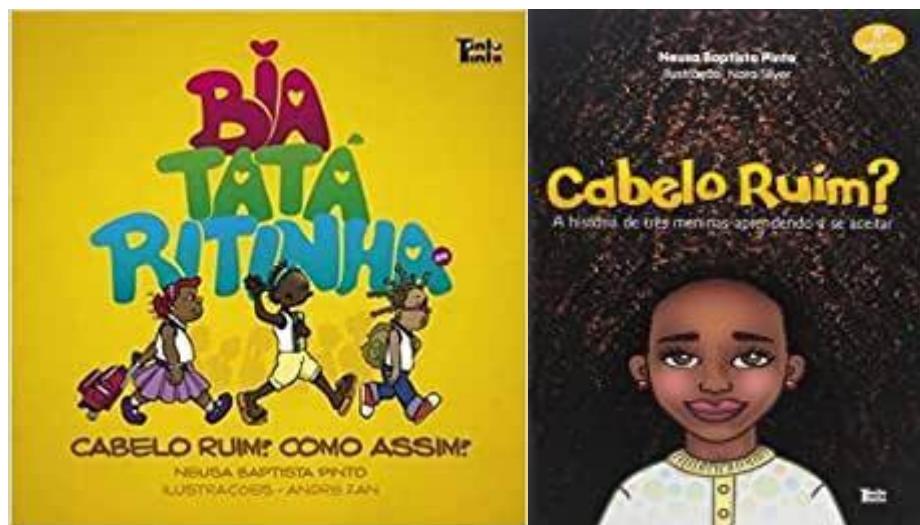
³ [MT ocupa o primeiro lugar no ranking de casos de racismo no país | Mato Grosso | G1 \(globo.com\)](#) – Visitado em 17/01/2023.

favorecem o debate, produzem esclarecimentos, indicam novos posicionamentos e promovem a tão enunciada educação literária inclusiva e libertadora; papel fundamental da Literatura ao longo dos séculos.

4 UM EXERCÍCIO ANALÍTICO DA PRODUÇÃO MATO-GROSSENSE

Escolhemos apresentar quatro obras, produzidas por mulheres negras mato-grossenses representando desde a mais tenra infância até a maturidade. A primeira autora, Neusa Baptista Pinto levanta questões significativas para a cultura negra brasileira: o cabelo. Em suas obras *Bia, Tatá e Ritinha - Cabelo Ruim? Como assim?* (2014) e *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016), traz ilustrações de André Zan e Nara Silver e problematiza o racismo estético. Tal discussão é popularizada no Brasil e historicamente disseminada de que os corpos negros, especificamente na obra, os cabelos enrolados ou cacheados são considerados cabelos ruins e apenas cabelos lisos, são considerados “bons” e “bonitos”.

Figura 1: Capas das obras de Neusa Baptista Pinto



Fonte: acervo das autoras

Tal tentativa de desconstrução dos estereótipos dados aos corpos negros, provoca reflexões sobre empatia, respeito e questiona a forma como enxergamos a nós e aos outros. Vale destacar que:

O cabelo do afrodescendente certamente é parte intricada do perfil estético que compreende a identidade negra. A relação que cada um tem com seu cabelo é muito particular. O fato de saber ou não lidar com ele determina a forma como é aceito. Além disso, as possibilidades de informação que cada um tem e as experiências vividas desde a infância até a idade adulta fazem com que as pessoas criem diferentes conceitos sobre a forma como encaram seu cabelo e traços, descendentes das populações que vieram do continente africano. Há também que se considerar

as noções de alteridade que cada um tem, que em geral causam um "despertar" para o reconhecimento de uma identidade própria, frente ao espelho e à sociedade. (FAGUNDES, 2019, p. 1)

Dentre os inúmeros significados na cultura africana, os diferentes traçados poderiam indicar estado civil, a origem, idade, religião, posição social entre outros, tal como esclarece Raphaela M. Fagundes (2019). Todavia, como espólio da escravidão, no Brasil, esses vários valores se ressignificaram, dando lugar a uma série de preconceitos que existem até hoje.

Desse modo, reforçar o processo, tanto de aceitação como de valor estético positivo se faz importante para um (re)posicionar da sociedade ainda no seio da educação infantil. Nesse ponto, obras como as de Neusa B. Pinto, é uma porta essencial e a garantia de provação e criticidade pela educação literária. Neste sentido, além de cumprir a Lei 10.639/03, o trabalho com este tema propõe a (re)definição de valores culturais, que carecem ser atualizados na sociedade brasileira.

Já Luciene Carvalho, ocupante da cadeira número 31 da Academia Mato-Grossense de Letras, em sua trajetória multi-artista faz da poética sua maior cúmplice para tratar de temas diversos, dentre eles as dores da mulher negra e oferece aos leitores e leitoras momentos de contemplação sobre o corpo negro em seus fluxos e percursos. Dona de inúmeros prêmios literários, destacamos *Dona* (2018). Nessa coletânea de poemas, dividido em blocos temáticos nomeados como “Espelho”, “Caixa de Pandora”, “Chave”, “Semáforo” e “Mandala”, a poeta destaca, especialmente o modo de viver de muitas mulheres, principalmente aquelas que vivenciam e/ou vivenciam a fase dos 50 anos. A voz poética exala as dores, as alegrias, os estigmas e denuncia um dia-a-dia carregado de imagens por nós tão conhecidas e que ganham, no arranjo poético a vivacidade de ser mulher.

Não são apenas mulheres negras que ganham o espaço de destaque nesta obra. Pelo título, entrevê uma possível leitura de processos de conscientização do lugar da mulher na sociedade atual. Ser *Dona*, é ser quem se nasceu para ser, muito mais livre e liberta. A autora destaca os cabelos, tal como observamos no poema abaixo:

Fios Soltos

O *black power* voltou,
soltou cachos e grenhos.
Para mim é 13 de maio,
libertação dos escravos.
O último cravo
socado na cabeça dos negros.
E quando um preto poder
cruza com outro pela rua,
o riso cúmplice

é inevitável.

Ah! O *black power* voltou
e cada um é único
- comemorado -
uma história singular contada.

E quando um preto poder
cruza outro na calçada,
é parentesco sem palavra;
blacks tridimensionais
trazem sinais
da ocupação do espaço
black power! Tô apaixonada.

Fácil entender.

Precisa traduzir?

Preto poder, mais nada. (CARVALHO, 208, p. 91 – grifos da autora).

A celebração do cabelo traz (re)textualiza a história: o cabelo “black power.” Auge por volta dos anos de 1960 e utilizado, principalmente naquele momento por homens afrodescendentes com bastante volume e forma arredondada, este cabelo é tido como casual, mas seu histórico recupera o símbolo de resistência e empoderamento.

Os “Fios soltos” celebram a libertação não só dos homens e mulheres negras, mas também, a soltura dos cabelos como insígnia de um novo tempo em que coletivamente festeja-se o “riso cúmplice”, a nova era, o “Preto Poder”, o que por si só, basta.

Outro poema que revela o cotidiano de inúmeras mulheres Brasil afora, é:

Dona Maria

Dona Maria
acorda, faz o café,
arruma o pão,
gruda o bucho no fogão;
faz chá,
depois cozinha o feijão.
Corta o alho,

a cebola,
enrola a couve,
corta a folha bem fininho,
refoga.

Afoga os sonhos
no ensopado de acém.

Alface ela lava bem
com a pouca água que tem.

Do arroz tira três medidas...

Bastante arroz
parece muita comida.

Do almoço, sobra panela,
claro que sobra para ela.

Lava louça
e começa a ver novela.

Liga o tanquinho,
enfia roupa,
vai escutando a novela
e começa a fazer sopa.

Este é seu dia.

Mudança, se tem, é pouca:
uma ida no postinho,
num domingo escapa um vinho.

Dona Maria

não tem carta de alforria.

Tem marido, filho, neto,
tem o cocho e tem o teto,
tem o nome

e tem azia. (CARVALHO, 2018, p. 63-4).

O retrato minucioso em “Dona Maria” traduz a realidade vivenciada por inúmeras mulheres negras não apenas em seus afazeres domésticos, mas estendido às brasileiras de modo geral. Fazer café, cozinar feijão, lavar roupa no tanquinho e ouvir a novela é o exemplo restrito do fazer doméstico;

outrossim, o “afogar os sonhos / no ensopado do acém”; a louça do almoço que “claro que sobra para ela” e a falta da “carta de alforria”, uma vez que, seu dia é tão preenchido por tantos afazeres que não há descanso.

Há em *Dona*, tantos outros poemas que refletem aspectos importantes a serem levados à sala de aula, às rodas de conversa, aos Coletivos, em trabalhos de educação literária. São temáticas dialógicas que promovem respeito, empatia, para além, a educação libertária, tão bem descrita em Freire (1992, p.80):

É imperioso irmos além de sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos *fracassados* enquanto indivíduos e não às estruturas ou à maneira como funcionam essas sociedades. Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência “genética” e não da discriminação a que são submetidos, de raça e de classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o “padrão culto”, elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares. É o mesmo que ocorre no Brasil, Os meninos e as meninas dos morros e dos córregos não aprendem porque são, de *nascença*, incompetentes.

É importante destacar que no período pandêmico da COVID-19, momento de grande crise sanitária no mundo inteiro, vivenciado no final de 2019 até 2021, assistimos estarrecidos a morte de George Floyd, um homem negro que foi morto por sufocamento por um policial branco americano no estado de Minnesota, no dia 25 de maio de 2020. Divulgada pelas diversas mídias, a denúncia de racismo por parte dos policiais deu origem a uma série de manifestações nos Estados Unidos e no mundo recuperando a ação ativista internacional *Black Lives Matter* (Vidas Pretas Importam) – campanha contra a violência direcionada às pessoas negras.

Indignadas, não apenas com este episódio, mas afetadas pelas situações vivenciadas em sala de aula na educação pública em Mato Grosso, um grupo de mulheres pretas, professoras, pesquisadoras, escritoras, resolveu promover um movimento em prol de denunciar as injustiças sociais sofridas pelos corpos pretos, bem como suas interseccionalidades. A estratégia de organização de um Coletivo de Mulheres Negras Mato-Grossenses e a força para desconstruir a norma social resultou em diversas atividades, dentre elas a obra *Rasuras Negras* (2020). As vozes dessas sete mulheres ecoam numa antologia que comporta as subjetividades, as identidades e as vivências poéticas, fluidas e transformadoras. Betsemens Barbosa de Souza Marcelino, Claudia Miranda Franco, Helenice Faria, Jacinaila Louriana Ferreira, Luana Soares de Souza, Maria Fernanda Ferreira e Marlene Santos da Silva anunciaram pelo viés da Poesia e da força coletiva ancestral, representação de novos tempos para a leitura, para a literatura e para o local em que vivem.

O cenário político vivenciado no Brasil neste período e ainda mais no estado de Mato Grosso eram desanimadores. Ainda sem saber quanto tempo o confinamento demoraria e com as notícias estarrecedoras da morte de George Floyd⁴ e aumento da violência contra as mulheres em Mato Grosso, este grupo decidiu dar uma resposta a todo este momento, e promover reflexões através da Poesia. Da

⁴ [Homem negro morre após ser sufocado por policial nos EUA, e caso gera protestos - Jornal O Globo](#) – visitado em 19/01/2023.

coletânea, selecionamos apenas dois poemas, todavia, a obra tem mais de cem, distribuídos pelas escritoras. Luana Soares de Souza inova com a:

Madona Negra

coloço as pulseiras
os brincos
passo o batom
o perfume
penteio os cabelos
uma última olhada no espelho
Eu
Madona Negra
liberta do relicário
guardo o orvalho da vida
no meu corpo
imaculado. (2020, p. 25)

Já da organizadora, Helenice Faria, selecionamos:

Existo

Conceberam-me em útero de ferro
Pariram-me à forja
E embalaram-me em berço de bronze.
Rasurei a história
Finquei raízes
Cultivei copas frondosas
Doei meu fruto
Mesmo assim, arrancaram-me a sorte.
Então, sobressaltei os algozes
Arranquei as correntes
Os gemidos nos dentes

E em gritos estridentes
Assumi minha posse.
Agora reexisto
Reescrevo, insisto:
Revisito meu povo
Rasuro caminhos
E olho a vida de outros lugares. (2020, p. 53).

Luana Soares e Helenice Faria, cada uma a sua maneira, celebra sua vivência, sua identidade, seu prazer ou sua dor. Entretanto, o mais importante é perceber pela poética, mulheres negras ocupando seus lugares de prestígio e juntas, anunciam pelo viés da coletividade, novas narrativas, renovando assim, o mercado editorial ainda majoritariamente marcado pela presença branca e masculina. Essa obra é, portanto, motivo de celebração, divulgação e leitura em salas de aula.

A obra, em consonância com o movimento nacional de produção e divulgação de obras de mulheres negras, artistas mato-grossenses também se coloca no horizonte do mosaico brasileiro literário, através da pluralidade cultural.

Se o racismo instaurado no Brasil é estrutural, as vozes negras que rasuram os cânones, insurgem contra os padrões estéticos, linguísticos, semânticos e produz sororidade, alteridade e narrativas de esperança, entendemos tais ações como espaços equitativos.

Celebrar o campo da literatura negro-brasileira é fortalecer cada vez mais as vozes que empreendem respostas a um mundo cruel que é o racismo. Ao contrário de fazer emergir, pela crítica literária, corpos pretos como objeto puramente de análise, nossa perspectiva é esperançar: apresentar a literatura mato-grossense objetivando a valorização da produção local, a divulgação tanto nacional quanto local e provocara mudança pela educação literária afim de contribuir com o cenário literário, ressignificar narrativas antirracistas, antissexistas, antidiscriminatórias e principalmente desconstruir, no imaginário coletivo, as “verdades” narradas pelos não pretos.

Para além, inserir a literatura negra nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas de Mato Grosso é desfazer normas eurocentradas que, há anos, perpetuam nas escolas. Reverter o quadro de “um estado racista” para “um espaço inclusivo e equitativo” é permitir a identificação, a explicação e a desconstrução da lógica dos estereótipos sobre os corpos negros. Promover debates pela literatura e perseguir caminhos para a criticidade, requer o esforço de lembrar que o cabelo (não liso), que o corpo (não branco) - construções coloniais - requer nova conceituação. Resistir e combater a linearidade temporal das vozes literárias, aquelas que ainda persistem em embranquecer e calar as potentes vozes pretas na literatura brasileira constitui um dos grandes desafios não somente aos estudos literários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu apresentar algumas produções literárias de mulheres negras do estado de Mato Grosso como possibilidade de ensino de Língua Portuguesa. Adotamos o caminho metodológico bibliográfico e analisamos que a consciência e a empatia pelos corpos não brancos promovem a inclusão e o respeito pelo outro.

Alertamos que a educação, se entendida como direito de todos, logo a literatura como bem cultural, pode desestabilizar a lógica racista e preconceituosa que povoa o cenário literário.

É premente avançar na política pública brasileira, lei 10.639/2003, e garantir o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira impulsionando o pensamento crítico e ético dos estudantes para o exercício pleno da cidadania.

Ressaltamos que o *modus operandi* da cultura escravocrata, entendida nesse trabalho como cruel e atual, não pode perpetuar neste século, pois é imperioso uma educação humanizadora.

As perguntas reverberadas ao longo deste trabalho exigem (re)posicionamentos, a saber: no campo literário, nas escolhas epistemológicas e no comprometimento de cada um para a mudança social.

A literatura negra mato-grossense resiste ao tempo, ao espaço e sem pedir licença, avança. E embora não haja para as vozes femininas incentivos públicos, fiscais e mercadológicos, autoras negras combinam, em suas “escrivivências”, resistir e levantar frente à construção de um movimento literário que escoa no oceano vasto e irrequieto, rasuras aos cânones literários.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.
- CANDIDO, Antonio. “Direito à Literatura”. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CAMPELO, Michele; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber A. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a Criticidade na Práxis Pedagógica: do(s) Letramento(s) Críticos aos Multiletramentos. **Caletroscópio**, Ouro Preto/MG, v. 9, n. 2, jul./dez. 2021, p. 16-31.
- CARVALHO, Luciene. **Dona**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2018.
- FAGUNDES, Raphaela M. **Penteado Afro**: cultura, identidade e profissão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2019. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Penteado-Afro-Cultura-Identidade-e-Profiss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- FARIA, Helenice. (Org.). **Rasuras Negras**. Peruíbe: Laseco Editorial, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

PINTO, Neusa Baptista. **Bia, Tatá e Ritinha em Cabelo ruim?: como assim?** Cuiabá: Carlini & Caniato, 2014.

PINTO, Neusa Baptista. **Cabelo ruim?: a história de três meninas aprendendo a se aceitar.** Cuiabá: Carlini & Caniato, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso** (DRC-MT). Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

Recebido em: 31 de janeiro de 2023.

Aprovado em: 24 de abril de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.10838>

ⁱ Professora da Faculdade de Ciências Humana e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus de Sinop. Vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLETRAS) da UNEMAT e professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – UNEMAT/Campus de Sinop. Membro do Grupo Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas - Certificado pelo CNPq.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0200510761269823>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4823-4020>

E-mail: adrianaprecioso@unemat.br

ⁱⁱ Pós-Doutorado (2022) e doutorado (2019) em Linguística pela Universidade de Brasília. Mestre em Linguística (2014) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Cáceres/MT). Docente Colaboradora da Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus de Sinop/MT no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras (PPGLETRAS). É professora efetiva da educação básica e lotada na E.E Tiradentes de Sinop/MT. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e atua principalmente nos seguintes temas: Leitura, Letramentos, Formação Docente (Inicial e Continuada), Letramento Racial Crítico, Educação Linguístico-literária Antirracista. É autora de diversas obras literárias antirracistas e desenvolve projetos culturais/literários em Mato Grosso.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7779400159074129>

ORCID:

E-mail: helenice.faria@unemat.br

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: revisão sistemática

INCLUSIVE EDUCATION IN INITIAL TEACHER EDUCATION: a systematic review

Adriane Dall'Acqua de Oliveiraⁱ

Luiz Alberto Pilattiⁱⁱ

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo identificar as limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa caracterizado como uma revisão sistemática de literatura. Para o levantamento das publicações existentes, realizou-se busca na base SciELO. Utilizou-se na busca os descritores primários "inclusão", "currículo", "prática de ensino" e "formação", e suas variações. O corpo de pesquisa foi constituído seguindo as recomendações do modelo PRISMA 2020. Foi constatado que os currículos possuem pouca ênfase na educação inclusiva, as cargas horárias são reduzidas e as discussões acerca da diversidade humana existente, sobretudo ao tratar das diversas comorbidades, transtornos e doenças que a educação inclusiva abrange, são escassas. Conclui-se que a formação dos licenciados encontra-se aquém do esperado para que se faça cumprir plenamente as normativas apresentadas pelo Estado.

Palavras-chave: Professor. Educação Especial. Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT: The present study aims to identify the limitations in the training of undergraduates to experience practical teaching experiences with students with disabilities. This is a qualitative study characterized as a systematic literature review. For the survey of the existing publications, a search was made in the SciELO database. The search used the primary descriptors "inclusion", "curriculum", "teaching practice" and "training", and their variations. The body of research was composed following the recommendations of the PRISMA 2020 model. It was found that curricula

have little emphasis on inclusive education, workloads are reduced, and discussions about the existing human diversity, especially when dealing with the various comorbidities, disorders, and diseases that inclusive education covers, are scarce. It is concluded that the training of graduates falls short of what is expected to fully comply with the regulations presented by the State.

Keywords: Teacher. Special Education. Special Educational Needs.

1 INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca, elaborada e proclamada em 1994, considerando o movimento de inclusão social, fornece diretrizes básicas para a formulação e reformulação de políticas e sistemas educacionais em escala planetária (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). O movimento nascido nas décadas de 60 e 70, produzido pela desinstitucionalização manicomial, foi amplificado com a Declaração de Salamanca. A educação especial, de diferentes formas, foi estruturalmente alocada na “educação para todos”, anteriormente firmada. O documento, também, ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, alocando, além das crianças com deficiência, também, àquelas que não se beneficiam da escola por estarem vivenciando dificuldades temporárias ou permanentes, repetindo sistematicamente nos anos escolares, trabalhando de forma forçada, vivendo nas ruas, morando distantes dos locais que estudam, em condições de extrema pobreza ou desnutrição, vítimas de guerras e conflitos armados, que sofreram abusos de diferentes ordens ou, simplesmente, as que estão fora da escola por qualquer motivo.

Por muito tempo, a organização escolar adotou o atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, levando a criação de instituições especializadas e classes especiais. A segregação desse público da educação regular é uma prática discriminatória que produziu e intensificou as desigualdades sociais, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008). Como princípio fundamental da escola inclusiva, a Declaração de Salamanca preconiza que todas as crianças devem aprender juntas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). Com o preceito introduzido, barreiras, como dificuldades e diferenças, deveriam deixar de existir, e crianças que necessitassem de apoio diferenciado receberiam atenção adicional para lhes assegurar uma educação verdadeiramente efetiva.

No Brasil, de maneira mais específica, o atendimento educacional especializado foi considerado em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), a qual aponta o direito dos “excepcionais” na educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Entretanto, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, altera a lei anterior ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, com atrasos e os superdotados (BRASIL, 1971). Por um longo período não houve no Brasil políticas públicas visando garantir o acesso universal à educação. No ano de 1999 foi lançado o decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, tratando sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamentando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Esta legislação representou um marco para que novas iniciativas fossem criadas e promulgadas, em vias de oferecer maior inclusão desses alunos no ensino regular em escolas públicas (BRASIL, 2008). Particularmente depois da década de 1990, mesmo fazendo parte de documentos legais e diretrizes educacionais e dos discursos de profissionais da educação, a educação inclusiva ainda está muito distante de ter a materialidade preconizada. Somente em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual considerou o processo de integração educacional. De acordo com essa política entende-se por integração o acesso às classes comuns do ensino regular, porém, somente, àqueles que conseguem acompanhar as atividades. Em termos práticos, não aconteceram reformulações das práticas educacionais de maneira a valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem, deixando a responsabilidade da educação desses alunos no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008).

As legislações brasileiras produziram perspectivas que serviram e servem para orientar a educação inclusiva no país. Consta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

É realidade nas escolas regulares da educação básica, há mais de uma década, a recepção de estudantes com deficiência. O planejado e proposto pelas normativas nem sempre é uma possibilidade na realidade das escolas brasileiras. Em muitos casos, a realidade é muito distante do preconizado. Entre os motivos, à falta de acessibilidade, infraestrutura e de investimento, principalmente, mas não apenas. A situação é agravada com a falta de conhecimento por parte dos professores de metodologias de ensino e estratégias que possam ser mais efetivas ao ensino de estudantes que necessitam ser incluídos (MIRANDA, 2019; REBELO; KASSAR, 2017; SILVEIRA; SILVA; MAFRA, 2019).

A inclusão escolar é o processo que ocorre em diferentes níveis educacionais com o fornecimento de oportunidades equitativas para todos os alunos, englobando, dessa forma, os estudantes que apresentam alguma deficiência, seja ela severa ou não, com o intuito de que estes recebam infraestruturas eficazes para um ensino de qualidade. Na educação inclusiva, o aluno com deficiência estuda na mesma escola que estudaria se não portasse nenhuma deficiência (SASSAKI, 1999).

No tocante aos desafios enfrentados pela educação inclusiva, apesar do Brasil ter um aparato legal bem estabelecido e inclusivo, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem aos atores envolvidos sobrepor as, ainda, enormes barreiras existentes (CANTORANI *et al.*, 2020). Todo o núcleo escolar precisa estar comprometido com a educação de qualidade, sobretudo entendendo as particularidades da educação inclusiva, tais quais os altos índices de evasão

e a não aprendizagem dos alunos, para que a mesma efetiva. Diante dos obstáculos, por vezes, é perceptível a desmotivação dos professores que estão ligados diretamente com esses estudantes (INGLES *et al.*, 2014).

Apesar dos obstáculos encontrados na política inclusiva, a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída unicamente aos docentes (VIEIRA, 2014). Quando esses profissionais agem sozinhos, acabam se defrontando com situações que fogem do seu controle ou possibilidades, principalmente em decorrência da complexidade da área de Educação Especial.

Na escola é possível associar diferentes influências com as ações dos professores para efetivar a inclusão escolar. As influências vão desde a estrutura existente, como materiais didáticos e ambientes, até pedagógica e curricular. Adicionalmente, a formação continuada dos docentes, com foco na educação inclusiva, é necessária e desempenha papel relevante para uma aplicação efetiva, sempre associada com atitudes positivas e favoráveis à inclusão. Porém, esta formação não garante o sucesso quando colocada de forma isolada no processo. O suporte de uma equipe qualificada, a disponibilização de materiais adequados e o comprometimento com a inclusão, entre outros, são elementos indispensáveis e complementares ao do professor (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014).

Entendendo as especificidades intrínsecas à atuação em sala de aula e levando em conta o papel fundamental dos professores, enquanto mediadores da relação ensino e aprendizagem, a presente investigação delimitou como objeto de estudo a formação inicial de professores para atuar com estudantes com deficiência. Nestes meandros, o objetivo do presente estudo é identificar as limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência.

2 MÉTODO

O presente estudo de natureza qualitativa caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura. Os passos percorridos para a realização da revisão foram: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados; (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados (GALVÃO; PEREIRA, 2014).

A (1) pergunta de pesquisa que balizou o desenvolvimento do estudo foi: quais as limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência?

Por ser tratar de temática com conotação local, a (2) busca na literatura foi circunscrita a base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil, principal indexadora brasileira. Na busca, ocorrida nos meses de fevereiro e maio de 2021, foram utilizados como filtros: tipo de literatura - artigo e o período compreendido de 2016 até 2020. Para não produzir omissões na busca, optou-se por não utilizar operadores booleanos para conjugar os descritores. Os descritores primários e secundários foram (Quadro 1).

Quadro 1 – Descritores primários e secundários utilizados no estudo

DESCRITORES PRINCIPAIS	DESCRITORES SECUNDÁRIOS
“inclusão”	“inclusão educacional” “inclusão escolar” “inclusão (educação)”:
“currículo”	“currículo como conhecimento” “currículo de licenciatura” “currículo ensino de ciências” “currículo escolar”
“prática de ensino”	“prática docente” “prática de ensino” “prática pedagógica” “prática pedagógica com surdos” “prática educativa”
“formação”	“formação inicial” “formação em ensino de ciências”

Fonte: Os autores (2021).

Não foram adotados os correspondentes dos descritores em outras línguas em função da base SciELO exigir nos seus periódicos descritores em português.

Adotou-se como estratégia de busca o método Prisma (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis*), que se caracteriza por ser uma versão atualizada das recomendações QUORUM (*Quality of Reporting of Meta-Analyses*) (PADULA *et al.*, 2012).

Na (3) seleção dos artigos, os critérios de exclusão adotados foram: artigos discordantes do tema da pesquisa; publicações que não apresentassem a metodologia descrita como de estratégias de ensino para alunos de sala de recursos multifuncionais da educação básica regular; publicações em que o estudo não estivesse relacionado com prática pedagógica escolar na educação básica.

Após a aplicação dos critérios de exclusão, foi a realizada a leitura do título e do resumo dos artigos selecionados por dois avaliadores independentes. Quando esta leitura não foi conclusiva, procedeu-se a leitura integral do artigo. Nos casos de discordância entre os dois avaliadores, um terceiro avaliador fez o julgamento.

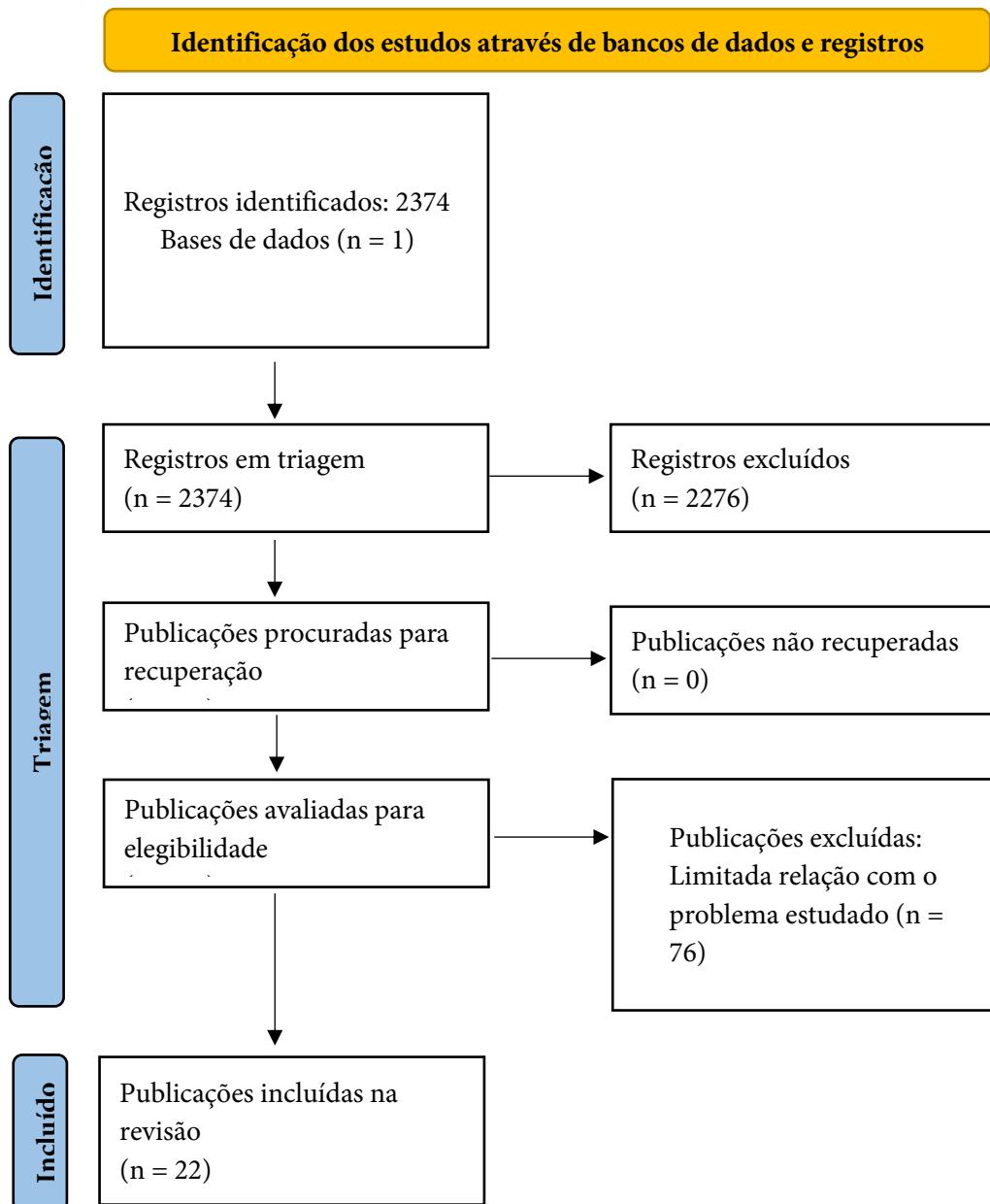
Em ato contínuo, foi realizada a recuperação dos documentos selecionados na base SciELO e realizada a (4) extração dos dados. A (5) avaliação da qualidade metodológica foi realizada utilizando os parâmetros propostos por Patias e Hohendorff (2019), com o uso da tabela de Critérios de qualidade para artigos advindos de pesquisa qualitativa.

A (6) síntese dos dados foi realizada em fichamento dos artigos selecionados. Na (7) avaliação da qualidade das evidências produzidas foi aplicado o método GRADE (GALVÃO; PEREIRA, 2015). Findado o processo, foi feita a (8) redação do presente artigo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de constituição do corpo de pesquisa é apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos estudos incluídos



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No Quadro 2 são apresentados os objetivos dos estudos incluídos no corpo de pesquisa.

Quadro 2 – Objetivos e principais achados dos estudos incluídos no corpo de pesquisa

Autoria (Ano)	Objetivo
Bazon <i>et al.</i> (2018)	Analisar a formação e as práticas de docentes universitários, atuantes em cursos de licenciatura, no que se refere aos pressupostos inclusivos.
Bermúdez e Antola (2020)	Conhecer as atitudes dos professores, a fim de compreender sua predisposição para atuar e realizar uma proposta de intervenção em sala de aula que atenda a diversidade.
Camargo <i>et al.</i> (2020)	Investigar as principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentadas por professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo em situação de inclusão na escola comum.
Darub, Soares e Santos (2020)	Identificar, no currículo da formação inicial, quais são as disciplinas ofertadas e se elas atendem as necessidades dos graduandos para que estes estejam aptos a desenvolver, através de suas práticas pedagógicas, aulas que contemplam as necessidades educacionais específicas de estudantes público-alvo da educação especial.
Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019)	Investigar 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.
Furlan <i>et al.</i> (2020)	Analizar a formação e as experiências dos docentes que atuam em cursos de licenciatura no que tange à diversidade e aos pressupostos inclusivos.
Iachinski <i>et al.</i> (2019)	Descrever a percepção de acadêmicos de licenciatura a respeito da disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras, quanto à sua organização e importância na formação profissional, bem como o entendimento dos acadêmicos sobre Libras e a surdez.
Luz, Gomes e Lira (2017)	Identificar quais os desafios da prática docente no acompanhamento de uma criança autista e em que condições a sua inclusão ocorreu.
Magalhães e Soares (2016)	Analizar o currículo de uma escola pública, em particular aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência expressos no espaço escolar e em situações coletivas de uma formação continuada desenvolvida na referida escola.
Medrado, Mello e Tonelli (2019)	Analizar como a temática da inclusão tem sido ou pode ser incorporada aos projetos pedagógicos, à prática docente e/ou aos projetos individuais de professores-formadores em três instituições públicas.
Monico, Morgado e Orlando (2018)	Sistematizar e analisar o levantamento de produções acadêmicas no período de 2008 a 2015, especificamente no que se refere à formação inicial de professores na perspectiva inclusiva.
Pasian, Mendes e Cia (2017)	Analizar a opinião dos professores de salas de recursos multifuncionais em relação à sua formação.
Paz-Delgado e Estrada-Escoto (2017)	Identificar o nível de desenvolvimento da competência educação na diversidade e para ela e propor uma estratégia que permita tornar visível como transversal o conhecimento de uma educação inclusiva.
Pereira e Guimarães (2019)	Analizar a formação inicial dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atuação na Educação Especial.
Poker, Valentim e Garla (2018)	Analizar a percepção de docentes de uma universidade sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência.
Silva e Bego (2018)	Avaliar como a área de pesquisa em ensino de Ciências tem abordado a temática Educação Especial.
Silva e Carvalho (2017)	Compreender quais são os facilitadores e as limitações do processo de inclusão escolar na visão dos professores.

Stella e Massabni (2019)	Analisar a diversidade dos materiais didáticos no ensino de Ciências Biológicas (ou Biologia) em revistas acadêmicas de plataformas de pesquisa na internet.
Tavares, Santos e Freitas (2016)	Investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental.
Vargas e Sanhueza (2018)	Examinar as abordagens com as quais oito professores novatos gerenciam a diversidade escolar e a relação entre estes e sua formação.
Vitaliano (2019)	Analisar a formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em um Centro de Educação Infantil.
Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020)	Investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, contemplando sentimentos e práticas docentes.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os estudos analisados tratam tanto do aluno com deficiência quanto com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). No presente estudo, essas categorias foram tratadas de forma conjunta.

Foi constatado que os estudos relacionados à formação inicial de professores com a prerrogativa da educação inclusiva são os mais numerosos, indicando ser um assunto presente e crescente dentro dos cursos de licenciatura. Esse resultado converge com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que convida os segmentos educacionais a adesão nacional da abordagem inclusiva no ensino. Adicionalmente, debate-se a necessidade de olhar para a formação inicial de professores, sabendo que esta formação tem reflexos diretos nas ações junto aos estudantes no sistema escolar.

Individualizando a análise, serão inicialmente apresentados os estudos relativos à formação inicial.

No estudo de Furlan e colaboradores (2020) a instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Com este instrumento foram entrevistados docentes de cursos de licenciatura de universidades federais. As entrevistas tematizaram a educação inclusiva, ao longo dos períodos de formação. No estudo foi constatado que, para além das reflexões da prática propriamente dita, há uma falha no debate acerca dos pressupostos inclusivos e da diversidade de necessidades que devem ser abarcadas. Além disso, o trabalho discute que os desafios da formação inicial são passíveis de levar a uma inclusão marginal no ambiente educacional, tido pelos autores como nocivo ao aluno com deficiência e/ou NEE.

Ainda olhando particularmente para a formação inicial na perspectiva universitária, no trabalho de Darub, Soares e Santos (2020) é feita a análise curricular do curso de pedagogia, com o intuito de vislumbrar a identificação das disciplinas que tratam da educação inclusiva e suas cargas horárias, evidenciando as atividades práticas oferecidas, de maneira que os licenciandos estejam aptos a tratar deste público alvo. Os resultados obtidos pelas autoras mostram uma formação que carece de discussões acerca da complexidade da temática. Quanto às oportunidades de práticas relacionadas às discussões antevistas como necessárias, essas são feitas de maneira superficial, priorizando grupos específicos de deficiência em detrimento de um parâmetro mais geral. Os autores consideram que a formação recebida pouco contribui para a inclusão em sala de aula.

Pereira e Guimarães (2019) também focam na análise dos cursos de formação de professores em pedagogia nas universidades públicas mineiras. O cenário encontrado é conformado por cargas horárias reduzidas nas disciplinas que tratam da temática inclusão, com destaque para Libras, obrigatório para os cursos de licenciatura desde 2005. Na análise dos dados, os autores visualizaram o as cargas horárias como restritas a temática inclusiva na formação de professores, sobretudo no que tange os debates teóricos e as atividades práticas. Estas são insuficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades que sejam efetivas para a integração dos estudantes em sala de aula quando da prática docente.

Com foco em cursos específicos, Medrado, Mello e Tonelli (2019) debateram a formação de professores de línguas, enquanto que Stella e Massabni (2019) se debruçaram nas Ciências Biológicas. Os estudos buscaram o entendimento das discussões pedagógicas de acessibilidade nesses cursos e as lacunas existentes em se tratando da formação prática. No estudo de Medrado, Mello e Tonelli (2019) foi evidenciada a necessidade de incrementos nos currículos dos cursos, visto que os debates acerca da educação inclusiva identificados eram tímidos e não apresentam uma reflexão aprofundada acerca da temática, exceto em grupos de estudo específicos. Já Stella e Massabni (2019) focaram nos materiais didáticos utilizados e sua contribuição na formação inclusiva. Avaliando iniciativas que pudessem ajudar as escolas, foi constatado que os recursos didáticos disponíveis são escassos e de pouca diversidade, refletindo a falta de discussões aprofundadas na formação inicial para o desenvolvimento de materiais efetivos.

Focando nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física do ensino público, Bazon *et al.* (2018) identificaram a pouca efetividade da universidade em promover formação voltada à inclusão escolar. O estudo demonstra, sobretudo, que não existe apoio institucional para que a temática seja abordada de maneira aprofundada e significativa no que diz respeito à prática docente.

Com perspectiva similar, Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019) tratam dos futuros professores de Educação Física no contexto de inclusão, evidenciando os saberes relativos à diversidade humana. Os resultados encontrados revelaram um nível moderado de autoeficácia dos docentes em atividades práticas inclusivas, apesar de reconhecer a necessidade de maiores oportunidades de experiências práticas que promovam a inclusão.

De maneira geral, para entender a existência ou não de uma educação inclusiva em todos os níveis educacionais, deve-se necessariamente olhar para a formação inicial, entendendo que os professores são os responsáveis diretos pela inclusão em sala de aula.

Entendendo a formação de professores em uma perspectiva ampla, os trabalhos de Monico, Morgado e Orlando (2018) e SIlva e Carvalho (2017) evidenciaram as produções bibliográficas com mote no professor e na inclusão escolar no Brasil. Monico, Morgado e Orlando (2018), com delimitação temporal de 2008 até 2016 e corpo de pesquisa constituído por dissertações, teses e artigos científicos, identificaram um número restrito de produções acerca do tema. Na produção localizada, destaque para a análise curricular das licenciaturas, enfoque na disciplina de Libras e em recursos e estratégias de ensino. Com delimitação temporal entre janeiro de 2011 e abril de 2016, SIlva e Carvalho (2017) destacaram o conhecimento limitado ou inexistente de professores acerca de política de inclusão e das capacidades e limitações dos estudantes em relação à deficiência e os interesses pessoais,

a falta de recursos para a efetivação de suas ações e a falta de suporte especializado na área de educação especial.

Os resultados encontrados por Monico, Morgado e Orlando (2018) e Silva e Carvalho (2017) perspectivam, de forma clara, algumas das lacunas existentes na formação inicial de professores, sobretudo quanto à prática docente e o baixo debate acerca da complexidade existente na educação inclusiva.

Partindo da constatação que nos últimos anos o ingresso de alunos com deficiência e/ou NEE no ensino superior foi ampliado, o trabalho de Poker, Valentim e Garla (2018) analisou a formação de docentes para atuarem com este público e as perspectivas da presença desses estudantes na universidade. Por meio de entrevistas, os autores identificaram como muito positiva a diversidade humana dentro dessas instituições. Apesar da importância, as respostas patentearam o despreparo dos docentes no desenvolvimento de atividades e atitudes mais inclusivas, demonstrando a falha na formação inicial e também a ineficiência da universidade no oferecimento de cursos complementares e formativos aos professores. O trabalho de Tavares, Santos e Freitas (2016) tem similaridade com o de Poker, Valentim e Garla (2018) nos métodos e resultados. Neste é evidenciando, inclusive, o sentimento de angústia dos docentes frente ao despreparo e a busca por especializações e formação continuada para suprir a lacuna da educação inclusiva (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Com foco na disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas, Iachinski *et al.* (2019), com uma amostra de 59 estudantes e fazendo o uso de questionários, relataram que até mesmo a disciplina de Libras não possui um olhar amplo acerca da educação inclusiva, principalmente tratando-se de surdos. O foco é aprendizagem de vocabulários específicos. Nesse sentido, o trabalho evidencia a necessidade de discussões mais profundas acerca da temática, incluindo estratégias passíveis de serem utilizadas em sala de aula, sem tanta ênfase no sistema linguístico.

Tratando dos desafios de uma formação inicial com enfoque na diversidade humana e na justiça social foram identificados dois trabalhos. O de Paz-Delgado e Estrada-Escoto (2017), com recorte o universitário de Honduras, e o de Vargas e Sanhueza (2018), realizado no Chile. Estes estudos, de maneira análoga aos realizados no Brasil e que fazem parte do corpo documental do presente estudo, expõem a fragilidade da formação inicial em desenvolver assuntos de justiça social na inclusão, contribuindo para a manutenção das desigualdades educativas já existentes. No entanto, no estudo hondurenho é trazida a indicação que na instituição analisada, o currículo foi modificado de maneira a tornar o debate da inclusão como transversal às licenciaturas, permeando a grade positivamente. Apesar da modificação, a grade ainda carece de práticas para aplicação das habilidades e estratégias didáticas (PAZ-DELGADO; ESTRADA-ESCOTO, 2017).

Os desafios de professores que ensinam alunos com deficiência e/ou NEE foram tratados nos estudos de Bermúdez e Antola (2020), Camargo *et al.* (2020), Luz, Gomes e Lira (2017), Pasian, Mendes e Cia (2017), Vitaliano (2019), Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020).

Olhando para as atitudes dos professores em contextos de inclusão no Uruguai, Bermúdez e Antola (2020) observaram que, mesmo existindo normativas federais versando sobre a educação inclusiva, a prática em sala de aula não reflete plenamente os ideais propostos. Os docentes relatam a dificuldade em desenvolver processos de ensino e aprendizagem com esses alunos, uma vez que é

necessário compreender as concepções distintas dos alunos, bem como adequar a própria prática docente, demandando tempo e dedicação demasiada. Adicionalmente, as evidências empíricas reforçam a necessidade de que haja um debate amplo e coletivo da comunidade escolar, para o entendimento do processo inclusivo como responsabilidade de todos.

Os estudos de Camargo e colaboradores (2020), Luz, Gomes e Lira (2017) e Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) debatem os desafios da prática docente junto à educação inclusiva em função das lacunas na formação inicial e a dificuldade na formação adequada. Tratando-se especificamente de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, estes estudos apontam que o desafio inicial é entender de maneira específica a natureza desse transtorno e a existência de nuances que devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem do aluno. A dificuldade deste entendimento acarreta insegurança no professor para lidar com o aluno com o Transtorno. Em complemento, os trabalhos relatam a falta de diagnósticos conclusivos e detalhados para os estudantes, bem como haver déficits nos cursos de formação inicial que dificultam a prática docente. No entanto, com o desenvolvimento da prática pedagógica, é possível observar adequações que são feitas, minimizando os problemas de formação.

Partindo da constatação que em algumas escolas existem salas de recursos multifuncionais (SRM) para a atuação do professor com os alunos da educação inclusiva, Pasian, Mendes e Cia (2017) consultaram professores de todo país em relação ao uso destas salas. Na consultada foi estremada a falta de aprimoramento adequado para o trabalho com esse público, sobretudo tratando-se no uso das SRM. A maior dificuldade destacada foi a diversidade de especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, visto que é necessário adequar as atividades e conteúdos de maneira personalizada, em articulação com outros docentes e familiares dos estudantes. O estudo aponta para um cenário otimista frente à SRM, mas com a necessidade de melhor formação para atuar nesse espaço.

Olhando para a educação infantil, Vitaliano (2019) refletiu acerca da efetividade de processos colaborativos na formação continuada de professores, sobretudo antes da chegada de alunos com NEE, na medida em que estes mostraram dificuldades e inseguranças em atuar na educação inclusiva. No estudo foi identificado que, após o processo de formação colaborativa junto a um grupo de professores, a formação e atuação dos professores com esses estudantes foram facilitadas.

Ao olhar para os espaços educacionais é fundamental entender os currículos escolares. Com esta ótica, Magalhães e Soares (2016) discutem como a inclusão acontece no espaço escolar, destacando a prevalência de práticas homogeneizantes, observada pelo agrupamento dos alunos com diferentes deficiências e particularidades junto com os demais, a fim de ‘facilitar’ o controle escolar. Este agrupamento despreza as especificidades de cada estudante. As autoras reforçam a necessidade de uma formação continuada aos professores, de maneira que seu aprendizado seja contínuo e colaborativo dentro do espaço escolar, inclusive olhando para o currículo enquanto ferramenta passível de modificar os processos e práticas pedagógicas.

Em levantamento bibliográfico acerca da educação especial no contexto do ensino de Ciências no Brasil, Silva e Bego (2018) constataram o predomínio de pesquisas com enfoque em estudantes com deficiência visual junto à disciplina de Física, em detrimento de outras áreas e modalidades de inclusão. O resultado indica a necessidade do incremento de pesquisas nessa temática. Além disso, a pesquisa

evidenciou pouca variedade em relação aos autores dos trabalhos analisados, reflexo de poucos grupos de pesquisa e estudantes debruçados nessa temática.

Na direção de responder a pergunta de pesquisa do presente estudo, quais as limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência?, com o corpo de pesquisa, pode-se inferir que, apesar da existência de normativas versando sobre a educação inclusiva e diferentes direitos que esses estudantes têm no contexto educativo, o ensino superior não está em consonância com este aparato, uma vez que não fornece suporte o suficiente para que a formação de professores os capacite a oferecer uma vivência de qualidade dentro de sala de aula, sobretudo no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem. A necessidade de incentivo à formação continuada e conjunta, entendendo que é necessário o trabalho de toda comunidade escolar para maior eficiência e acolhimento, foi outro ponto saliente nos estudos do corpo de pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na identificação das limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência ficou evidente que a adequação da formação inicial de professores é central, sobretudo pelo papel que esta possui na mediação dos processos de ensino e aprendizagem e no trabalho direto com os estudantes.

São nítidas as lacunas existentes na preparação dos professores para a vivência das práticas com a educação inclusiva. Essa falha é reflexo de currículos que possuem pouca ênfase na educação inclusiva, cargas horárias reduzidas e as discussões acerca da diversidade humana existente, sobretudo ao tratar das diversas comorbidades, transtornos e doenças que a educação inclusiva abrange, são escassas. Ademais, percebe-se que uma formação teórico-prática falha também reflete na autoestima do professor perante esses alunos, visto que o mesmo se sente inseguro para executar seu trabalho.

Os objetivos propostos por este estudo foram atingidos, porém os resultados obtidos reforçam que, tendo o docente papel principal na mediação dos processos de ensino e aprendizagem e para debater e atuar na educação inclusiva, sua formação encontra-se aquém do esperado para que se faça cumprir plenamente as normativas apresentadas pelo Estado.

REFERÊNCIAS

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e176672, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176672>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BERMÚDEZ, María Martha; ANTOLA, Ignacio Navarrete. Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad, *Ciencias psicológicas*, Montevideo, v. 14, n. 1, e-2107, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 8 mar. 2023.

CANTORANI, José Roberto Herrera *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250016, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>. Acesso em: 8 mar. 2023.

DARUB, Ana Keully Gadelha dos Santos; SOARES, Gardênia Lídia Chaves; SANTOS, Priscila Kohls dos. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. **InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 43-53, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v7n1/2301-0126-ic-7-01-43.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

FERNANDES, Mayra Matias; COSTA FILHO, Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>. Acesso em: 3 mar. 2023.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 416-438, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010>. Acesso em: 8 mar. 2020.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Avaliação da qualidade da evidência de revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 173-175, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000100019>. Acesso em: 8 mar. 2023.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 183-184, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>. Acesso em: 8 mar. 2023.

IACHINSKI, Luci Teixeira *et al.* A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 24, e2070, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070>. Acesso em: 8 mar. 2023.

INGLES, Maria Amélia *et al.* Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul./set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>. Acesso em: 7 mar. 2023.

LUZ, Mariana Helena Silva da; GOMES, Cândido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, Lima, v. 26, n. 50, p. 123-142, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/1018800/educacion.201701.007>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143717>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MEDRADO, Betânia Passos; MELLO, Dilma; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Inclusive practices and policies in language teacher education courses. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 35, n. 3, e2019350307, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350307>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 3, p. 11-23, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. spe, p. 41-48, ago./jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>. Acesso em: 8 mar. 2023.

OMOTE, Sadao; FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; VIEIRA, Camila Mugnai. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In: OMOTE, Sadao *et al.* (eds.). **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. Alcalá de Henares, Espanha: Servicio de Publicaciones de UAH, 2014. p. 149-178.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 jun. 1994. Disponível em:

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 8 mar. 2023.

PADULA, Rosimeire Simprini *et al.* Analysis of reporting of systematic reviews in physical therapy published in Portuguese. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 16, n. 4, p. 381–388, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552012005000040>. Acesso em: 8 mar. 2023.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisas**, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144242>. Acesso em: 8 mar. 2023.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, e43536, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.43536>. Acesso em: 8 mar. 2023.

PAZ-DELGADO, Carla Leticia; ESTRADA-ESCOTO, Lorenzo Eusebio. La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 21, n. 3, p. 367-384, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.19>. Acesso em: 8 mar. 2023.

PEREIRA, Cláudia Alves; GUIMARÃES, Selva. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>. Acesso em: 8 mar. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Larissa Vendramini da; BEGO, Amadeu Moura. Levantamento bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 343-358, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300003>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVEIRA, Aline Machado da; SILVA, Henrique Borges da; MAFRA, João da Silva. Educação Inclusiva no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, MG, v. 18, n. 33, p. 126-133, 2019. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1783>. Acesso em: 7 mar. 2023.

STELLA, Larissa Ferreira; MASSABNI, Vânia Galindo. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 353-374, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020006>. Acesso em: 8 mar. 2023.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Acesso em: 8 mar. 2023.

VARGAS, Felipe Jiménez; SANHUEZA, Carmen Montecinos. Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230005, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230005>. Acesso em: 8 mar. 2023.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Atitudes sociais em relação à inclusão:** efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114037>. Acesso em: 7 mar. 2023.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170011, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Acesso em: 8 mar. 2023.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar Educacional**, São Paulo, v. 24, e217841, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 8 mar. 2023.

Recebido em: 29 de dezembro de 2022.

Aprovado em: 6 de março de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v14i2.10673>

ⁱ Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2010), Professora de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6303780611107003>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7448-5512>

E-mail: adrianeacqua@uol.com.br

ⁱⁱ Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2000), Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP, 1995). Professor Titular na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4854832473320818>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2679-9191>

E-mail: lapilatti@utfpr.edu.br

O BEM-ESTAR E OS ECOSISTEMAS NATURAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES INCLUSIVOS¹

WELL-BEING AND NATURAL ECOSYSTEMS IN INCLUSIVE SCHOOL SPACES

Carla Nunes Trevisanⁱ

Geison Jader Melloⁱⁱ

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar o bem-estar proporcionado pela natureza em espaços escolares inclusivos, tendo o Jardim Sensorial da Escola Estadual Professora Maria Helena de Araújo Bastos, no município de Poconé, como local de pesquisa. Atualmente inúmeros fatores afastam o contato humano com a natureza, principalmente para aqueles que em seu cotidiano vivem em grandes metrópoles, em prédios, emparedados em apartamentos, shopping e trabalho. Com isso, as escolas que proporcionam elementos da natureza em sua estrutura física não só disponibilizam uma ferramenta com múltiplas possibilidades educativas, mas também, proporcionam um espaço potencializador de bem-estar. Como metodologia, se trata de uma pesquisa-ação de participação observante, balizada por revisão bibliográfica e documental, de cunho qualitativo com objetivo descritivo. Concluiu-se que os espaços verdes influenciaram positivamente para a conquista do bem-estar, proporcionando sentimentos positivos, interações sociais, engajamento e diminuição do sofrimento mental.

Palavras-chave: Natureza. Interação. Inclusão. Ensino.

ABSTRACT: This article aims to analyze the well-being provided by nature in inclusive school spaces, having the Sensory Garden of the Professora Maria Helena de Araújo Bastos State School, in the municipality of Poconé, as a research site. Nowadays, countless factors keep human contact with nature away, especially for those who live in large cities, in buildings, walled up in

¹ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado do programa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, sob a orientação do Dr. Geison Jader Mello, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva, Mato Grosso, 2021/1.

apartments, shopping malls, and at work. Thus, schools that provide elements of nature in their physical structure not only make available a tool with multiple educational possibilities, but also provide a space that promotes well-being. As methodology, this is an action-research of observant participation, based on a bibliographic and documental review, of a qualitative nature with a descriptive objective. It was concluded that green spaces had a positive influence on the achievement of well-being, providing positive feelings, social interactions, engagement, and a decrease in mental suffering.

Keywords: Nature. Interaction. Inclusion. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo advém de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada 'Jardim Sensorial: ferramenta educacional interativa no contexto inclusivo', que teve como objetivo implantar e analisar a utilização de dois Jardins Sensoriais, em escolas estaduais no município de Poconé. Por conseguinte, este estudo visa apresentar o impacto paisagístico inclusivo no bem estar em ambientes escolares, tendo como local de pesquisa a Escola Estadual Professora Maria Helena de Araújo Bastos, a qual, foi contemplada com a implantação deste espaço.

O contato com a natureza proporcionado pelo Jardim Sensorial, se tornou um manancial de possibilidades educativas, como também um espaço de múltiplas facetas e possibilidades de utilização por toda a comunidade escolar. Concomitantemente, se caracteriza como uma ferramenta de ensino que permite aos educadores incorporar atividades práticas com abrangência transdisciplinar e inclusiva.

Este espaço apresenta-se como um laboratório vivo onde as lições são extraídas de experiências da vida real, ao invés de exemplos de livros didáticos, permitindo que os alunos se tornem protagonistas no processo de aprendizagem.

Uma motivação importante para incorporar mais ecossistemas naturais no ambiente de estudo é a crescente preocupação com o bem-estar dos alunos, sendo que, muitos estudantes hoje apresentam estresse, esgotamento, depressão e outros problemas de saúde mental (AUERBACH et al., 2018).

Da mesma forma, devemos considerar o fato de haver um interesse crescente em todo o mundo em associar processos educativos e ambientes naturais integrado à escola, assim como, essa tendência aumentou significativamente devido a pandemia causada pelo COVID-19, que nos impôs o isolamento social como uma das principais medidas para conter a propagação do vírus. O isolamento social foi essencial para ajudar a achatar a curva de contágio, reduzir o número de casos e evitar o colapso do sistema de saúde.

Neste sentido, ambientes abertos podem ser uma opção mais segura para evitar a transmissão do COVID-19. Isso porque o ar circula mais livremente em espaços abertos, o que pode ajudar a dispersar o vírus e reduzir o risco de exposição. Além disso, é mais fácil manter o distanciamento físico em ambientes abertos, pois há mais espaço disponível para as pessoas se afastaremumas das outras.

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa-ação de participação observante, balizada por revisão bibliográfica e documental, com objetivo descritivo, de natureza aplicada e com abordagem qualitativa.

2 ECOSSISTEMAS NATURAIS E O BEM ESTAR

Vivemos numa sociedade em que as pessoas passam cada vez mais tempo dentro de casa e *online*, esse fenômeno é resultado de vários fatores, incluindo avanços tecnológicos, mudanças no estilo de vida e na cultura, além das restrições impostas pela pandemia de COVID-19 – especialmente crianças (ARAGONÉS et.al., 2013). A crise climática está a ter um impacto crescente na saúde mental das crianças e jovens, entre os especialistas que falam sobre o assunto estão:

- Organização Mundial da Saúde (OMS): A OMS alertou que as mudanças climáticas são uma das maiores ameaças à saúde global, e que os impactos na saúde mental das pessoas, especialmente crianças e jovens, são cada vez mais evidentes.
- Academia Americana de Pediatria (AAP): A AAP destacou que as crianças são particularmente vulneráveis aos efeitos da crise climática, que pode afetar sua saúde física e mental, além de prejudicar seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.
- Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP): A SBP também alertou para os efeitos da crise climática na saúde infantil, destacando a importância de adotar medidas para proteger as crianças e jovens dos impactos negativos do clima, como o aumento de doenças respiratórias e infecciosas.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): A UNICEF destacou que as mudanças climáticas podem afetar a saúde mental das crianças de diversas maneiras, como através do aumento de eventos climáticos extremos, da insegurança alimentar e da perda de laços sociais e culturais.

Os estilos de vida atuais estão associados com a diminuição do contato com a natureza, retrato este da intensa urbanização. Embora as cidades tenham se tornado centros de prosperidade econômica, proporcionando oportunidades de emprego e melhor acesso à educação e à cultura, seus espaços verdes encolheram ao longo dos anos (BORNHEIM, 1996).

Neste contexto, é importante ressaltar que, “sem natureza não pode haver cultura, e sem cultura não existe condição humana” (BORNHEIM, 1996, p.48). No entanto, esta relação está maculada, entre outros fatores, pelos diferentes contextos históricos e culturais, refletidos pela revolução industrial.

Segundo Seligman (2012) se quisermos florescer e ter bem-estar, precisamos, sim, minimizar nosso sofrimento; mas além disso precisamos ter emoção positiva, sentido, realização e relacionamentos positivos.

O contato com a natureza favorece a saúde humana, os elementos naturais como as plantas ou a água podem reduzir a ansiedade e ajudar a lidar com o estresse do dia a dia (ULRICH, 1979). Bem como, a investigação científica tem demonstrado que o contato com a Natureza aumenta os níveis de

bem-estar subjetivo (MARSELLE; IRVINE; WARBER, 2014), e melhora a cognição do ser humano (BERMAN; JONIDES; KAPLAN, 2008).

O conceito de bem-estar advém das grandes perspectivas de estudo: a hedônica, baseada no lugar e na felicidade, e a eudaimônica, relacionada com a autorrealização e uma forma de vida repleta de propósitos (DECI; RYAN, 2008).

A perspectiva hedônica do bem-estar se concentra na busca pela felicidade e prazer como forma de alcançar uma vida satisfatória. Essa abordagem considera que o bem-estar é alcançado quando as pessoas experimentam emoções positivas, evitam emoções negativas e maximizam o prazer em suas vidas. Essa perspectiva é mais comumente associada à psicologia positiva e à economia comportamental (DECI; RYAN, 2008).

Por outro lado, a perspectiva eudaimônica do bem-estar se concentra na realização de um propósito ou sentido de vida, através da busca por objetivos e valores que transcendem o prazer e a felicidade momentânea. Essa abordagem considera que o bem-estar é alcançado quando as pessoas se engajam em atividades que as desafiam e as ajudam a crescer como indivíduos, e que o significado e a realização são mais importantes do que a felicidade momentânea (DECI; RYAN, 2008).

Ambas as perspectivas são importantes para entender o conceito de bem-estar e são complementares em muitos aspectos. Enquanto a perspectiva hedônica enfatiza o prazer e a satisfação imediata, a perspectiva eudaimônica enfatiza o significado e a realização a longo prazo. Juntas, elas podem ajudar a criar uma abordagem mais abrangente e holística para entender e promover o bem-estar humano.

A perspectiva eudaimônica, por sua vez, recorre ao termo de ‘Bem-estar Psicológico’, fundamentada nos potenciais de autorrealização das pessoas, e compreende um ideal de luta pela excelência e perfeição que dá significado e propósito à vida (WATERMAN, 1993).

Ao que se refere do conceito de bem-estar associando com frequência ao contato com ecossistemas naturais, são evidenciados por pesquisadores, que maximizam os níveis de bem-estar tanto em adultos (BRATMAN et. al, 2015) quanto em crianças (CARRUS et. al., 2015). Este bem-estar pode ser tanto eudaimônico quanto hedônico (ARAGONÉS et. al., 2013), e cada um deles se associa a diferentes formas de contato.

Segundo Pasca, Aragoné e Coello (2017), as pessoas que mantêm um contato frequente em ambientes naturais apresentam maiores níveis de bem-estar eudaimônico, enquanto aqueles que visitam esporadicamente estes ambientes se associam com o bem-estar hedônico. Neste sentido, aqueles que possuem um contato frequente com elementos da natureza possuem maior sensação de que a vida vale a pena, enquanto as pessoas que realizam visitas pontuais se sentem felizes momentaneamente.

Padovani e Centurión (2018), afirmam que a presença de ecossistemas naturais em espaços escolares inclusivos é benéfica não só para o aprendizado dos alunos, mas também para o seu bem-estar e desenvolvimento pessoal. Esses ambientes naturais oferecem oportunidades para a exploração, a descoberta e a aprendizagem, além de ajudar a promover a conscientização sobre a importância da conservação e preservação do meio ambiente (PADOVANI; CENTURIÓN, 2018).

Segundo Padovani e Centurión (2018), algumas das principais vantagens de incluir ecossistemas naturais em espaços escolares inclusivos incluem:

- Estimulação sensorial: Ambientes naturais oferecem uma ampla variedade de estímulos sensoriais, como cores, cheiros, sons e texturas, que ajudam a promover o desenvolvimento sensorial dos estudantes.
- Desenvolvimento cognitivo: A exploração de ecossistemas naturais pode ajudar a desenvolver habilidades cognitivas, como observação, classificação e comparação, além de estimular a curiosidade e a criatividade.
- Promoção da saúde: A presença de áreas verdes em escolas pode ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade, melhorar a qualidade do ar e aumentar a atividade física dos estudantes.
- Aprendizado interdisciplinar: A exploração de ecossistemas naturais oferece oportunidades para o aprendizado em várias áreas, incluindo ciências, matemática, linguagem e artes.
- Conscientização ambiental: A presença de ecossistemas naturais pode ajudar a promover a conscientização sobre a importância da conservação e preservação do meio ambiente, além de ajudar a criar um senso de responsabilidade ambiental nos alunos.

Para incluir ecossistemas naturais em espaços escolares inclusivos, é importante considerar questões como segurança, manutenção e acessibilidade para alunos com deficiências físicas. É importante também trabalhar em parceria com a comunidade local e com organizações ambientais para obter recursos e apoio na criação e manutenção desses ambientes naturais.

3 O CONTATO COM A NATUREZA EM AMBIENTES ESCOLARES

A conexão com a natureza em ambientes escolares desempenha um papel importante na inclusão de estudantes com deficiência. O contato com a natureza pode melhorar a saúde mental e emocional dos estudantes, reduzir o estresse e aumentar a concentração e o desempenho acadêmico (LOUVAIN; SOUTER, 2017).

Para estudantes com deficiência, a natureza também pode fornecer uma oportunidade para a exploração sensorial e o desenvolvimento de habilidades motoras e de comunicação. Ambientes naturais, como jardins, áreas verdes e espaços ao ar livre, podem ser especialmente benéficos para estudantes com deficiências físicas ou sensoriais.

Além disso, o contato com a natureza ajuda a criar um senso de comunidade e pertencimento entre todos os estudantes, pois, o ambiente natural se configura em um espaço onde todos os estudantes possam se conectar ou engajar em atividades conjuntas (LOUVAIN; SOUTER, 2017).

Para garantir que a conexão com a natureza seja inclusiva, é importante que os ambientes escolares sejam acessíveis e adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência. Isso pode incluir rampas de acesso, trilhas acessíveis e sinalização tátil para estudantes com deficiência visual (CAMARGO, 2016).

Revisões sistemáticas anteriores concluíram que viver em lugares com natureza, passar tempo na natureza ou visões da natureza está associado à melhoria do bem-estar humano, incluindo resultados de saúde clínica (TWOHIG-BENNETT; JONES, 2018; LACHOWYCZ; JONES, 2011), saúde geral, saúde mental (GASCON et al., 2015) e emoções (HAN; RUAN, 2019).

O ambiente de aprendizagem com elementos da natureza permite que a inspiração e a criatividade se enraízem, para que a curiosidade e a espontaneidade sejam realizadas e, principalmente, para que os riscos e as falhas sejam vistos como experiências de aprendizagem positivas. Concomitantemente, tem aumentado o interesse científico pelos efeitos da natureza no ambiente de estudo no bem-estar e no desempenho acadêmico dos alunos. Estudos mostraram, por exemplo, que mais espaço verde no campus está associado a melhor qualidade de vida entre estudantes universitários (GULWADI et al., 2019), melhor desempenho acadêmico em estudantes do ensino médio (MATSUOKA, 2010).

A natureza é a definição perfeita de diversidade e inclusão. Quando paramos para contemplar é possível notar que diferentes espécies trabalham juntas e se apoiam. Sem essa diversidade a vida como a conhecemos não existiria. Estabelecer uma conexão com a natureza desde cedo é extremamente importante (GULWADI et al., 2019).

Muitas vezes, o ambiente escolar que explora o contato com elementos da natureza será a primeira oportunidade para alguns estudantes vivenciarem esta experiência. Gadotti (2008) ressalta a promoção da sustentabilidade, a educação ambiental, o consumo consciente, a paz e a justiça social. Bem como, destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na educação, que integre conhecimentos e saberes de diferentes áreas para abordar de forma mais ampla os desafios da sustentabilidade.

Os ecossistemas naturais oferecem algo para todos, independentemente da idade, cultura, disposição física ou classe social (MATSUOKA, 2010). O ambiente de aprendizagem ao ar livre abrange várias áreas curriculares, envolvendo alunos de todas as idades em interações abertas, espontaneidade, descoberta, exploração, risco e conexão com a natureza.

Neste sentido, comprehende-se como ambientes dinâmicos e bonitos, propensos a integrar todas as áreas de conhecimentos, estudos ambientais, nutrição e saúde (GULWADI et al., 2019). Essas abordagens interdisciplinares cultivam os talentos e habilidades que este espaço proporciona.

4 METODOLOGIA

A implantação de um Jardim Sensorial na Escola Estadual Professora Maria Helena de Araújo Bastos, no município de Poconé-MT, advém da pesquisa no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT voltado para Linha de Pesquisa 1: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse contexto, a pesquisa atendeu às questões relacionadas ao Macroprojeto 2, no que tange os espaços formais de educação e à inclusão de Pessoas com Deficiências (PcD).

Neste sentido caracteriza-se como uma pesquisa-ação de participação observante, balizada por revisão bibliográfica e documental, com objetivo descritivo, a natureza da pesquisa caracteriza-se como aplicada com abordagem qualitativa.

Tomamos como instrumento de coleta de dados a participação observante, uma técnica de pesquisa qualitativa na qual o pesquisador participa ativamente do grupo ou contexto estudado, mas também observa o comportamento dos participantes e registra notas ou observações. Essa técnica permite que o pesquisador obtenha uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que se mantém distante o suficiente para fazer observações imparciais (GEERTZ, 1973).

Conforme Godoy (1995) “[...] compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva do participante [...]” (GODOY, 1995, p.63). Permeando pelas facetas antropológicas lançamos mão do depositário da memória da pesquisa, o caderno de campo, onde o pesquisador pode registrar as suas observações sobre o contexto e as interações sociais dos participantes da pesquisa, bem como as suas próprias reflexões e reações emocionais às situações que vivencia durante a pesquisa de campo.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) e aprovada sob o parecer número 5.478.059. Assim, através de um convite informal, solicitando voluntários para ajudar na manutenção do Jardim Sensorial, assim, formou-se 03 grupos de diferentes perfis do ambiente escolar, sendo eles:

- Grupo A (composto por 5 alunos, 2 matriculados no laboratório de aprendizagem; 03 Alunos da Sala de recursos multifuncionais, sendo 02 pessoas com deficiência intelectual e 01 com baixa visão);
- Grupo B (composto por 02 profissionais de serviços gerais e 02 merendeiras);
- Grupo C (composto por 02 professores readaptados², sendo 01 licenciado em ciências biológicas e outro em pedagogia, bem como, 01 professora, psicopedagoga da sala de recursos multifuncional e 02 professoras de sala regular, sendo 01 de matemática e 01 pedagoga).

A observação aqui proposta buscava analisar os comentários espontâneos realizados sobre este espaço, em relação aos efeitos de bem-estar, durante a manipulação das espécies vegetais (Figura 1 e 2). Assim, a fim de proporcionar melhor compreensão da análise de dados, cada grupo foi observado em horários diferentes, durando aproximadamente 40 minutos cada.

² São professores que passam por um processo de readaptação no exercício de sua profissão. Isso pode ocorrer quando um professor é considerado inapto para realizar suas atividades na sala de aula devido a problemas de saúde ou outras dificuldades que afetam sua capacidade de ensinar de forma eficaz.

Figura 1: Manutenção do Jardim Sensorial com voluntários do grupo A.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 2: Manutenção do Jardim Sensorial com voluntários do grupo C.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Os comentários selecionados para análise e discussões basearam-se na teoria do bem-estar descrita por Seligman (2012): emoções positivas, engajamento, relacionamentos positivos, significado/propósito e realização.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos o processo dinâmico de manutenção das vegetações dos vasos do Jardim Sensorial com os voluntários do grupo A. Destacamos as seguintes falas³:

(01) Aluno 1- “Eu gosto mais daqui, do que da sala”.

(02) Aluno 2- “Gostoso aqui né, podia ser todos os dias assim.”

(03) Aluno 3- "Nunca pensei que ficaria feliz de mexer com plantas."

(04) Aluno 4- “A senhora pode chamar a gente todo dia tá. Eu vou falar para minha mãe fazer um assim lá em casa, aí, vou colocar uma rede e morar lá.”

(05) Aluno 5- “Professora tem mesmo que voltar para a sala?”.

Nos valendo da participação observante foi possível registrar algumas reações dos estudantes, tais como:

- Alegria e excitação: Deixaram evidente ser sensíveis às texturas, aromas e sons do Jardim Sensorial, e ficaram animados ao descobrir novas sensações.
- Relaxamento: O ambiente calmo e tranquilo possibilitou expressões de tranquilidade.
- Aprendizado: Apresentaram postura investigativa, questionaram sobre diferentes tipos de plantas e suas características, além de sugerirem novas espécies para o espaço;
- Desafio: Foi possível identificar em alguns estudantes dificuldades em se movimentar pelo Jardim Sensorial, assim, oportunizando a todos a enfrentarem desafios e desenvolverem habilidades de equilíbrio e coordenação.

³ . Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) e aprovado sob o parecer número 5.478.059.

Segundo o Seligman (2012) o primeiro elemento na teoria do bem-estar é a emoção positiva. Os comentários evidenciam que no momento em que estão em atividades em um ambiente natural, mantendo contato com a natureza, apresentam sentimentos positivos, felicidade e não apresentam interesse em parar a atividade que estão executando.

Dentre os voluntários do grupo A havia um aluno com baixa visão, ele apresentou um comportamento diferente no Jardim Sensorial, em relação ao que apresentava em sala de aula, o mesmo emitia risos altos, comunicava-se constantemente, demonstrava estar entusiasmado e questionava muito em relação dos componentes orgânicos benéfico a rosas do deserto.

Ainda neste grupo uma aluna com deficiência intelectual, nos relatou que havia inúmeras espécies vegetais em sua casa, assim como, se comprometeu em trazer algumas mudas de coentroão baiano e manjericão de folha fina.

Dada a crescente evidência dos benefícios da natureza (HARTIG et al., 2011), combinado com a quantidade considerável de tempo que os alunos passam em seu instituto de educação, parece plausível que a natureza no ambiente de estudo possa influenciar a forma como eles se sintam pertencentes.

O ambiente de aprendizagem desempenha um papel importante na criação de um senso de pertencimento e identidade para os alunos. Se o ambiente é acolhedor, inclusivo e respeitoso, os alunos se sentirão mais confortáveis e confiantes em participar e se envolver. Por outro lado, se o ambiente é hostil, exclusivo ou desrespeitoso, os alunos podem se sentir alienados e desmotivados para participar plenamente (SULLIVAN, 2021).

O grupo B era composto por 02 profissionais de serviços gerais e 02 merendeiras, os comentários que evidenciaram os sentimentos propiciados por este espaço foram os seguintes:

(06) Serviços gerais 1- “nossa aqui traz paz pra gente né?”.

(07) Serviços gerais 2- “Eles poderiam me pagar pra ficar só aqui né?”.

(08) Merendeira 1- “Aqui esqueço até das minhas dívidas”.

(09) Merendeira 2- “Estava tão bom que nem vi o tempo passar”.

Analizando os comentários é possível evidenciar a unanimidade de sentimentos positivos provocados por este espaço. Bem como Seligman (2012) reitera que o bem-estar não pode existir apenas na sua cabeça: ele é uma combinação de sentir-se bem e efetivamente ter sentido, bons relacionamentos e realização.

Matsuoka (2010) destaca que ambientes dominados por elementos da natureza oferecem a oportunidade de atenção sem esforço e, portanto, uma oportunidade de restauração mental. Assim, “A

experiência com a natureza inclui as percepções e/ou interações dos indivíduos com estímulos do mundo natural através de uma variedade de modalidades sensoriais.” (HARTIG et.al., 2011, p. 127).

Carrus et. al. (2015) acrescenta que a redução do estresse e a restauração mental ocorrem quando os indivíduos vivem perto de áreas verdes, têm vista para a vegetação ou passam tempo em ambientes naturais.

O Grupo C era composto por 02 professores readaptados, 01 professora da sala de recursos multifuncional e 02 professoras de sala regular, sendo 01 de matemática e 01 pedagoga. Durante a atividade dinâmica voluntária realizada no Jardim Sensorial foi possível registrar alguns comentários que representaram a percepção de sentimentos relacionados ao espaço natural, sendo eles:

(10) Professora 01- “Nunca pensei em todos estes anos que sou professora, em construir um espaço como este. Menina essa ideia caiu do céu, esse lugar é bom demais, não só para cunho pedagógico, porém, o ponto de paz e sossego que tanto almejamos”.

(11) Professor 02- “Sabia que na hora do recreio os alunos disputam um lugar neste jardim? Percebi também que eles se sentem mais calmos durante o intervalo, claro, até eu quero vir para cá, olha que ambiente tranquilo”

(12) Professora 03- “Foi bom este jardim. Os meninos ficam aqui, diminuiu o corre-corre no pátio”, (risos). “Até diminuíram os acidentes”.

(13) Professora 04- “Já quero agendar uma aula aqui. Você sabe com quem eu falo?” “Matemática e natureza combinam né? Aproveito e tiro a energia negativa (risos)”.

(14) Professora 05- “Sabia que quando saio da sala muito estressada, sento aqui um pouco, para não levar todo este sentimento para casa”.

Os comentários corroboram com a necessidade de um ambiente que potencialize a diminuição das fortes sensações causadas nos professores durante o exercício de sua função. Pretty, Barton e Hine (2005) destacam que os ambientes naturais, em contraste com os criados pelos seres humanos, podem ser calmantes após uma experiência estressante, com a resposta emocional sendo imediata, inconsciente e espontânea.

Durante a manutenção dos vasos algumas professoras cogitaram algumas propostas pedagógicas para realizarem com os alunos utilizando este espaço, tais como: desenvolver pesquisas acerca das plantas e flores que crescem no jardim, como elas são usadas na medicina e em produtos alimentícios, bem como, a importância da preservação do meio ambiente; Utilizar o espaço como uma fonte de inspiração artística para criar desenhos, pinturas, esculturas, fotografias ou mesmo uma dança

inspirada nos elementos da natureza; realizar experimentos simples para entender como a luz solar afeta a fotossíntese das plantas, aferindo o crescimento das espécies em diferentes condições de luz solar.

Os registros no caderno de campo ainda acrescentam que as expressões faciais de todos os participantes, durante os momentos da realização do levantamento de dados da pesquisa apresentaram: sorrisos com ruídos de alta sonoridade, expressão serena e uma curvatura labial constantes, representando estar em estado de alegria. Segundo Mensah et. al. (2019) Interagir com a natureza, especialmente com a presença de água, pode aumentar a autoestima e o humor, reduzir a raiva e melhorar o bem-estar psicológico geral com efeitos positivos nas emoções ou no comportamento.

O tempo gasto em ambientes naturais pode ajudar a reduzir o tempo de recuperação da fadiga mental e melhorar os níveis de concentração (MENSAH et. al. 2019).

Branco et. al. (2016) também descobriram que os indivíduos apresentam tanto menor sofrimento mental quanto maior bem-estar quando vivem em áreas urbanas com mais espaço verde.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É amplamente assumido que ecossistemas naturais em ambientes escolares tem efeitos benéficos. Os comentários obtidos na pesquisa nos dão pistas promissoras que associam o espaço verde proporcionado pelo Jardim Sensorial com o bem-estar humano; aumento de sentimentos positivos; interações sociais positivas; coesão e engajamento; e diminuição do sofrimento mental.

O Jardim Sensorial foi pensado como uma ferramenta de estimulação no contexto da educação inclusiva, com o intuito de disseminar práticas inclusivas e buscar dirimir a segregação histórica vivida pelos alunos da educação especial. Porém, os resultados alcançados superaram as expectativas, conforme exposto nos comentários.

Além disso, todos os participantes relataram efeitos benéficos, classificados pelos autores como: emoções positivas, engajamento, relacionamentos positivos, significado/propósito e realização. Contrapondo a imersão na vida saturada de tecnologia, promovendo a importância de incorporar ecossistemas naturais nas experiências cotidianas em ambientes escolares proporcionando o bem-estar tão desejado nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA AMERICANA DE PEDIATRIA. **Children and Disasters**. Disponível em: <https://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-health-initiatives/Children-and-Disasters/Pages/Climate-Change.aspx>. Acesso em: 9 mar. 2023.

- ACHUTTI, L. E. R.; HASSEN, M. N. A. Caderno de campo digital: antropologia em novas mídias. **Horizontes antropológicos**, v. 10, p. 273-289, 2004. Disponível em|:
<https://www.scielo.br/j/ha/a/RvFMv4bWPgqZBcGXhCvSPSL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 29 jan. 2023.
- ARAGONÉS, J. I.; OLIVOS, P.; LIMA, M.L.; LOUREIRO, A. Conectividade, bem-estar e natureza. **Sessão de pôsteres apresentados na 22ª Conferência IAPS**, Glasgow, 2013. Disponível em:
<https://psycnet.apa.org/record/2017-36613-001>. Acesso em: 28 jan. 2023
- ARAÚJO, G. C.; MENDONÇA, P. S. M. Análise do processo de implantação das normas de sustentabilidade empresarial: um estudo de caso em uma agroindústria frigorífica de bovinos. RAM. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, p. 31-56, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ram/a/Ln8dGQffchXcbkhSmQMzj3B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2023.
- AUERBACH, R. P. et al. WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. **Journal of abnormal psychology**, v. 127, n. 7, p. 623, 2018. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fabn0000362>. Acesso em: 09 out. 2022.
- BERMAN, M.G.; JONIDES, J.; KAPLAN, S. Os benefícios cognitivos de interagir com a natureza. **Psychological Science**, 19, 1207-1212, 2008. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x?journalCode=pssa>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- BORNHEIM, Gerd A. (org.). **Os Filósofos Pré-Socráticos**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- BRANCO, D. et al. **Sentimentos de restauração de recentes visitas à natureza. Jornal Ambiente**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 35-42, jul./dez. 2016.
- BRATMAN, G.N.; HAMILTON, J.P.; HAHN, K.S.; DAILY, G.C.; GROSS, J.J. A experiência na natureza reduz a ruminação e a ativação do córtex pré-frontal subgenual. **Proceedings of The National Academy of Sciences**, 112(28), 8567-8572, 2015. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272494417301160?via%3Dihub>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- CAMARGO, E. P. **Inclusão e necessidade educacional especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. 268p.
- CARRUS, G. et al. Go greener, feel better? The positive effects of biodiversity on the well-being of individuals visiting urban and peri-urban green areas. **Landscape and urban planning**, v. 134, p. 221-228, 2015. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00914/full>. Acesso em: 09 out. 2022.
- DECI, E.; RYAN, R. . Hedonia, eudaimonia e bem-estar: uma introdução. **Journal of Happiness Studies**, 9, 1-11, 2008.

- DIENER, E. Bem-estar subjetivo: a ciência da felicidade e a proposta de um indicador nacional. **American Psychologist**, 55, 34-43, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.55.1.34>. Acesso em: 09 out. 2022.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Mudanças Climáticas e Saúde Mental da Criança: Guia para Profissionais**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-11/guia_mudancas_climaticas_e_saude_mental_da_criancas_web_0.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.
- GADOTTI, M. Educação para a sustentabilidade. In: Gadotti, M. (Org.). **Educação e sustentabilidade: uma proposta para a ação**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2008, pp. 15-27.
- GASCON, M. et al. Mental health benefits of long-term exposure to residential green and blue spaces: a systematic review. **International journal of environmental research and public health**, v. 12, n. 4, p. 4354-4379, 2015. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/12/4/4354>. Acesso em: 09 out. 2022.
- GEERTZ, C. **The interpretation of cultures: selected essays**. New York: Basic Books, 1973, pp. 3-30.
- GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995.
- GULWADI, Gowri Betrabet et al. The restorative potential of a university campus: Objective greenness and student perceptions in Turkey and the United States. **Landscape and Urban Planning**, v. 187, p. 36-46, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0169204619303433>. Acesso em: 09 out. 2022.
- HAN, K.; RUAN, L. Effects of indoor plants on self-reported perceptions: a systemic review. **Sustainability**, v. 11, n. 16, p. 4506, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2011-308020210001001000016&lng=en. Acesso em: 09 out. 2022.
- HARTIG, T. et al. Benefícios para a saúde da experiência na natureza: processos psicológicos, sociais e culturais. In: Florestas, árvores e saúde humana. **Springer, Dordrecht**, 2011. p. 127-168. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-9806-1_5. Acesso em: 09 out. 2022.
- LACHOWYCZ, K.; JONES, A. P. Greenspace and obesity: a systematic review of the evidence. **Obesity reviews**, v. 12, n. 5, p. e183-e189, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-789X.2010.00827.x>. Acesso em: 09 out. 2022.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2017.
- LOUVAIN, T.; SOUTER, A. **A importância do contato com a natureza na educação infantil**. São Paulo: Editora ABC, 2017.

MENSAH, Justice. Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. **Cogent social sciences**, v. 5, n. 1, p. 1653531, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311886.2019.1653531>. Acesso em: 09 out. 2022.

MARSELLE, M.R.; IRVINE, K.N.; WARBER, S.L. **Examinando caminhadas em grupo na natureza e múltiplos aspectos do bem-estar: um estudo em larga escala.** *Ecopsicologia*, 6, 134-147, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2011-308020210001001000016&lng=en. Acesso em: 19 jan. 2023.

MATSUOKA, Rodney H. Student performance and high school landscapes: Examining the links. **Landscape and urban planning**, v. 97, n. 4, p. 273-282, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Mudanças climáticas são uma das maiores ameaças à saúde global.** Disponível em: <https://www.who.int/news-room/detail/05-12-2016-climate-change-one-of-the-greatest-threats-to-global-health-who>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PADOVANI, S.; CENTURIÓN, M. A importância do jardim sensorial como instrumento pedagógico na educação infantil inclusiva. **Revista da Educação Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 27-38, 2018

PASCA, L.; ARAGONÉS, J.I.; COELLO, M.T. Uma análise da escala de conexão com a natureza com base na teoria de resposta ao item. **Frontiers in Psychology**, 8, 1330, 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01330/full>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PRETTY, J.; BARTON, J.; HINE, R. **The restorative benefits of natural environments: research report.** University of Essex, Colchester, 2005.

SELIGMAN, M. E. **Florescer.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Saúde da Criança e do Adolescente e o Meio Ambiente. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22315b-DP_Saude_Criancas_Adolescente_e_Meio_Ambiente.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

SULLIVAN, A. M. **Building Belonging in the Classroom: A Toolkit for Educators and Students.** New York: Routledge, 2021.

TWOHIG-BENNETT, C.; JONES, A. The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes. **Environmental research**, v. 166, p. 628-637, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0013935118303323>. Acesso em: 09 out. 2022.

ULRICH, R. **Ver através de uma janela pode influenciar a recuperação.** Ciência, 224, 224-225, 1984.

WATERMAN, A.S. Duas concepções de felicidade: contrastes de expressividade pessoal (eudaimonia) e gozo hedônico. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 64, p. 678, 1993. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2011-308020210001001000028&lng=en. Acesso em: 09 jan. 2023.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) IFMT, Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva, em especial à Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação; a SEDUC - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e a Escola Estadual Professora Maria Helena de Araujo Bastos.

Recebido em: 30 de janeiro de 2023.

Aprovado em: 2 de março de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.10836>

ⁱ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva, Mato Grosso, integrante do Grupo de Pesquisas em Educação Grupo de Pesquisa em Ensino Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8643332244986624>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4606-6999>

E-mail: karlantrevisan@hotmail.com

ⁱⁱ Doutor em Física Ambiental pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado Acadêmico (PPGEn IFMT) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado Profissional (ProfEPT IFMT), , integrante do Grupo de Pesquisas em Educação Grupo de Pesquisa em Ensino Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9794369843997713>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0991-2327>

E-mail: geison.mello@ifmt.edu.br

PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SCHOOLING PATHWAYS FOR STUDENTS WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER (ASD) AND THE TRACKS OF INCLUSIVE
EDUCATION

Chiara Maria Seidel Luciano Diasⁱ

RESUMO: Este artigo socializa alguns caminhos delineados pela identidade coletiva das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e desta forma, ao considerar os espaços educadores, elabora uma narrativa acerca dos percursos da escolarização deste grupo populacional. Ao evidenciar a mobilização destes sujeitos e suas famílias, entrelaçamos a esta trajetória os marcos da Educação Inclusiva. Com isso, o texto deseja trazer reflexões para o exercício do pensamento inclusivo e assim, promover possibilidades que potencializem o pertencimento e a autonomia de estudantes com TEA nos espaços educadores.

Palavras-chave: Educação Básica. Identidade Coletiva. Educação Pública. Educação Especial.

ABSTRACT: This work socializes some paths outlined by the collective identity of people with Autistic Spectrum Disorder (ASD) and thus, when considering educational spaces, it elaborates a narrative about the schooling paths of this population group. By highlighting the mobilization of these subjects and their families, we interweave the milestones of Inclusive Education to this trajectory. With this, the text wants to bring reflections for the exercise of inclusive thinking and thus promote possibilities that enhance the autonomy of students with ASD in educational spaces.

Keywords: Basic education. Collective Identity. Public education. Special education.



1 INTRODUÇÃO

O período da escolarização na Educação Básica é único na vida de todo estudante que por ela passa. Em nosso país, este processo toma proporções que vão para além da formação escolar, pois em virtude da desigualdade nos cenários sociais, econômicos e até mesmo familiares, muitos estudantes necessitam da escola e dos contextos escolares não somente pelo desenvolvimento de saberes curriculares específicos, mas pelo universo de possibilidades e oportunidades que o espaço escolar pode lhe conceder.

Em particular, estudantes com identidades histórica e socialmente vulneráveis necessitam da escola, desde a refeição oferecida pela merenda escolar até as possibilidades e horizontes de vida que podem ser oportunizados pela Educação. Possibilidades e horizontes estes que por vezes se opõem ao que sistemas político-sociais dominantes e majoritários lhes oferecem dentro de uma lógica de discursos moldados pela “normalidade” e do “não pertencimento”.

O compromisso com o fortalecimento de sistemas educacionais mais acolhedores e mais próximos dos ideais inclusivos tem sua base filosófica em diversos documentos, tais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999 e promulgada no Brasil por meio do Decreto 3.956 de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001).

Estes marcos legais buscaram o alinhamento de agendas internacionais no sentido de estabelecer pactos de inclusão e acessibilidade em contextos sociais e educacionais, considerada a profundidade das transformações nestes segmentos. Desta forma, à medida que movimentos sociais foram se organizando e se fortalecendo no que se refere à inclusão e garantia de direitos, o debate da Educação Inclusiva foi tecido dentro de um debate mais ampliado, vinculado ao contexto dos Direitos Humanos.

Neste cenário, ao centrarmos em ideais que almejam sociedades mais acolhedoras e que proporcionem oportunidade educativa a todas as pessoas, compreendemos que a Educação Inclusiva está profundamente incorporada no respeito e na valorização das diferenças e singularidades, entendendo-as como aspectos da realidade humana. Consequentemente, debater a educação inclusiva é tratar necessariamente da educação enquanto direito universal.

A partir da compreensão destes marcos legais que direcionam políticas para inclusão escolar e do entendimento dos principais dilemas enfrentados, entendemos que a narrativa da Educação Inclusiva não é linear e também não se mostra como um “ponto de chegada”, mas sim, um processo tecido em diversos segmentos da sociedade, tendo como ambiente central o ambiente escolar. Por ser entendida como um processo nos percursos de escolarização que se motivou a partir da garantia de direitos e pelo desmantelamento da exclusão escolar, as agendas e os tratados internacionais continuam a instituir compromissos com sistemas educacionais mais inclusivos.

Desta forma, sendo a escola um microcosmos da sociedade organizada, os compromissos com a educação inclusiva podem ser tratados em agendas vinculadas a assuntos que necessariamente não são exclusivos da discussão educacional, como exemplo, podemos citar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, pensada diante de cenários onde a organização e o modo de existir dos espaços urbanos não necessariamente priorizam o ser humano e a inclusão.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável estabelecida em 2015 pelos 193 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece um conjunto de ações que objetivam erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, enfatizando o desenvolvimento sustentável (ONU, 2016).

Neste sentido, teceremos uma narrativa sobre a trajetória no espaço-tempo de um grupo populacional muito específico: aquele constituído por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este texto traz em sua essência, os desdobramentos da identidade dos sujeitos autistas na sociedade organizada e seu caminho na trajetória de escolarização. Aqui descrevemos de que modo se dá a constituição destes sujeitos até o encontro com a Educação Inclusiva.

2 PONDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O AUTISMO

Nesta seção inicial, apresentaremos elementos conceituais e cronológicos que possibilitem uma compreensão sucinta sobre o que atualmente denominamos por Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois muito antes de ser delineado como um dos diagnósticos mais discutidos e intrigantes na contemporaneidade, as atitudes médicas, sociais e culturais diante das pessoas com autismo se transformaram desde uma época em que ele era segregador, até hoje, onde é muito natural o anúncio de campanhas de conscientização e divulgações em redes sociais.

O termo “autismo” muito antes de representar um transtorno do neurodesenvolvimento, foi citado como um sintoma da esquizofrenia. Eugen Bleuler (1857-1939), médico psiquiatra suíço, documentava certas dificuldades que alguns pacientes com esquizofrenia tinham no relacionamento interpessoal, uma tendência a se desconectar da interação com o meio ambiente e a se relacionar exclusivamente com uma realidade interior.

Por volta de 1910, Bleuler começou a empregar a expressão “pensamento autístico” para descrever esse comportamento. Derivou-o da palavra grega *avto*, que significa “auto”. Em sua opinião, uma certa quantidade de pensamento autístico ocorria na vida de toda pessoa. Ele era a essência do sonho, assim como do faz de conta infantil. Mas, com a esquizofrenia, o pensamento autístico podia se tornar patológico. Isso podia significar a cessação completa da interação social e a destruição drástica da conexão emocional do doente com o meio circundante e as pessoas nele. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 53).

Desta forma, a relação do termo autismo, ora mencionado enquanto referência para indicar um comportamento de retração social e embotamento afetivo com o transtorno que conhecemos hoje configurou-se na década de 1940, a partir de publicações independentes de dois médicos austríacos: o psiquiatra Leo Kanner (1894-1981) e o pediatra Hans Asperger (1906-1980).

Em 1943, Leo Kanner publicou o artigo cujo título era o próprio nome do transtorno por ele cunhado: “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (Distúrbio Autista do Contato Afetivo). Neste artigo ele descreveu comportamentos de um grupo de onze crianças (oito meninos e três meninas) que se caracterizavam essencialmente por negligenciar, ignorar ou recusar o contato com o ambiente.

Kanner mencionou que estes comportamentos poderiam estar presente desde os primeiros meses de vida das crianças. Em breve, Kanner substituiria a denominação do transtorno por *autismo infantil*, o que em terminologia médica significava que o autismo estava presente na primeira infância.

Sendo assim, os termos “autismo” e “autístico” não foram criados por Kanner, pois a palavra “autismo” já fazia parte do vocabulário psiquiátrico enquanto sintoma da esquizofrenia, quando Kanner anunciou ao mundo suas observações e estudos. Neste grupo de crianças acompanhado por Kanner incluía-se Donald Triplett, cidadão norte-americano, nascido em 8 de setembro de 1933, a primeira pessoa a ser diagnosticada com autismo, o que o considerou denominá-lo como “Caso 1”.

O artigo também examinava o modo como a psiquiatria havia encarado aquelas onze crianças antes que Kanner sugerisse enxergá-las pela lente do autismo. Sem essa lente, era fácil concentrar-se nas diferenças entre as onze. Algumas sabiam falar, por exemplo, ao passo que outras não. [...] Essas diferenças haviam ocasionado uma gama de diagnósticos no grupo antes que Kanner os visse. Várias crianças estavam institucionalizadas. Duas tinham sido rotuladas de esquizofrênicas. Uma fora, de maneira equivocada, diagnosticada como surda. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 53).

Kanner havia identificado nas crianças duas características definidoras comuns a todas elas: a preferência pela solidão e por tudo que se mostrava repetitivo, rotineiro e esquemático. Esta última se configurava em uma necessidade extrema de mesmice.

Um ano depois da publicação do artigo de Kanner, em 1944, Hans Asperger escreveu o artigo “*Psicopatia Autística na Infância*”, cujo trabalho na verdade era sua tese de pós-graduação na qual contava a história de Fritz, Harro, Ernest e Hellmuth, quatro meninos austríacos com idades entre sete e dezessete anos, cujos comportamentos capturavam a essência do distúrbio. A questão central destes comportamentos era o transtorno no relacionamento com o ambiente, por vezes compensado pelo alto nível de originalidade no pensamento e nas atitudes.

Os meninos descritos por Asperger se distinguiam em relevantes aspectos de Donald e das outras crianças americanas acompanhadas e descritas por Kanner em seu artigo no ano anterior. A maioria dos meninos de Asperger parecia buscar conexão com os demais, em geral, com adultos. No entanto, tais relações eram carregadas de ansiedade ao passo que também falavam com eloquência, com gramática precisa e vocabulário rico, principalmente quando se apegavam a um ou dois temas restritos que os fascinavam. As falas neste aspecto eram automáticas e assim, a finalidade não era as relações sociais.

O que estas observações já nos indicavam é que as características do autismo variam desde formas leves e por vezes imperceptíveis a formas mais graves, caracterizadas por dificuldades e limitações importantes. Neste sentido, em relação às descrições dos comportamentos estudados por Kanner e Asperger, Schmidt (2017) nos aponta que estas se diferem apenas por intensidade e frequência dos mesmos sintomas, sendo pertencentes predominantemente às mesmas áreas: sociocomunicativa e comportamental.

Embora Asperger já anunciava importantes contribuições em 1944, a síndrome descrita por ele só iria ganhar notoriedade no início da década de 1980, quando a psiquiatra Lorna Wing (1928 – 2014) após revisar o artigo de Asperger, entendeu que o autismo e a síndrome referida no texto de Asperger apresentavam convergências interessantes, as quais variavam apenas em termos qualitativos dentro do distúrbio, ou seja, as características autísticas poderiam se manifestar em variedade ampla de intensidade e combinações, entre pessoas das mais divergentes capacidades intelectuais e sociais (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Após modificar parte da descrição clínica feita por Asperger, Wing (1981) defendeu que tanto o autismo quanto aquela síndrome compartilhavam da mesma tríade sintomática: ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou limitações das atividades imaginativas, que deixavam de ser flexíveis para se tornarem estereotipadas e repetitivas. (BRASIL, 2015a, p. 27).

Tal reestruturação e interpretação dos transtornos remodelava a maneira de se compreender o autismo a partir de um termo que Lorna Wing empregara: “*continuum*”. O fortalecimento da noção do “continuum autista” delineava um conceito de considerável complexidade, pois a partir dele o nível do autismo não se expressaria mais numa simples linha reta entre o grave e o leve. Deste modo, o artigo de Wing em 1981 contribuiria para que a Síndrome de Asperger fosse incorporada à classificação psiquiátrica na década de 1990 e a partir desta noção de continuum surgiu o que hoje entendemos como Transtorno do Espectro Autista.

Mas, depois de passar algum tempo escrevendo sobre o “continuum autista”, ela concluiu que havia uma expressão melhor: o “espectro autista”. Essa decisão estava fadada a remodelar de forma radical a maneira como as pessoas interpretavam e reagiam ao autismo. Sua repercussão foi política, social e científica. Em suma, aquela mudança de ideia mudou a história do autismo. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p.311).

Em um momento em que o autismo ainda necessitava de muitas respostas, Lorna Wing anunciava um conceito que moveria e sensibilizaria diversas áreas de atuação social e científica que aos poucos promoveria mudanças nas legislações e nas atitudes que afetavam as pessoas com autismo. Lorna Wing era mãe de Susie, uma menina com autismo e neste papel tornou-se uma ativista defensora das pessoas com autismo, sendo fundamental na intermediação entre familiares e comunidade científica.

Até 1980 o autismo não era considerado uma entidade patológica separada da esquizofrenia e assim, entendido então enquanto transtorno mental de início na infância, passou a ser contemplado nos manuais de psiquiatria. Com o crescente escopo de trabalhos produzidos sobre o autismo, na edição conhecida como DSM-III (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) apresenta-se uma exposição nosográfica do transtorno, o Transtorno Autista, anunciando já um distanciamento da abordagem psicanalítica. A versão revisada de 1987, denominada DSM-III-R, traz algumas mudanças estruturais diretas na maneira de se realizar o diagnóstico em psiquiatria. Mas é a partir da quarta

edição do Manual (DSM-IV) em 1994, revisada em 2002, que o autismo se mantém como entidade nosográfica, porém agora enquanto referência para novas classificações dos Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD (BELL, 1994).

Desta forma, o Transtorno Autista é denominado como uma subcategoria dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, que ao todo contemplava cinco subcategorias: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação. No entanto, apesar do DSM-IV ter especificado com mais detalhes as particularidades do autismo, esse modo categórico de entendimento ainda gerava muitos impasses entre clínicos.

As divergências clínicas se davam também por entender que as características típicas do autismo não eram globais, no sentido de afetar a pessoa como um todo, mas que se evidenciavam especificamente em dois domínios: a comunicação social e os comportamentos. Sendo assim, entendeu-se que a classificação categórica não seria ideal.

Concluiu-se então, que a classificação no formato categórico era inapropriada, sendo preferível a abordagem como um espectro único, cujas características variam ao longo de um continuum. A nova forma de entendimento poderia refletir melhor a apresentação dessas características, como elas apareciam no decorrer do desenvolvimento e as respostas das intervenções, o que resultou na adoção da terminologia Transtorno do Espectro Autista. (SCHMIDT, 2017, p. 223).

Diante desta perspectiva, não mais categórica, mas dimensional, no sentido de se apresentar enquanto espectro do autismo, que varia no nível de severidade das questões comportamentais e da sociocomunicação, o DSM-5 reforça a orientação de que sejam observados ou obtidos relatos do comportamento da criança em diferentes contextos, por entender que tais observações auxiliam na verificação da consistência entre eles, haja visto que a dificuldade de adaptação e adequação em diferentes ambientes e contextos sociais é característica diagnóstica marcante no quadro de autismo (APA, 2014).

Os primeiros sinais do autismo, que anteriormente tinham seu aparecimento circunscrito até os três anos de idade, agora podem estar presentes ao longo do período da infância. Uma vez que algumas crianças, cuja sintomatologia é mais branda, podem vir a manifestá-la apenas quando as demandas sociais excederam os limites das suas capacidades, como nos casos do início da escolarização com Transtorno de Asperger. (SCHMIDT, 2017, p. 223).

Desta forma, a noção do autismo entendido enquanto espectro, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), possibilitou compreender que suas características podem se apresentar ou se manifestar de maneiras diversas em cada indivíduo. Neste sentido, também se fazem necessárias diferentes modalidades de cuidados para compreender, oportunizar autonomia e responder às diversas necessidades das pessoas com TEA em seus cenários de vida.

Os cuidados multidisciplinares devem possibilitar a construção da autonomia das pessoas com TEA, bem como apoiar os familiares na busca e ampliação por participações efetivas nos espaços coletivos e sociais. Em particular, compreender as complexidades envolvidas nas demandas das pessoas com TEA e seus familiares é um exercício de responsabilidade mútua para diversos setores da sociedade organizada.

Em especial, a escolarização de crianças e adolescentes com TEA carece de ações que favoreçam a construção e manutenção de ambientes e contextos inclusivos, acolhedores e colaborativos. Neste sentido, com o objetivo de refletir o espaço escolar em uma perspectiva inclusiva, na qual todos os estudantes participem e aprendam juntos, evidenciando neste processo a escolarização de estudantes com TEA, trazemos ao texto a concepção de Educação Inclusiva. Seus marcos teóricos e as políticas públicas envolvidas nos proporcionam compreender em que medida esta estrutura foi tecida a partir de transformações sociais até as potencialidades educativas na contemporaneidade.

3 PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Problematizar a questão da escolarização das pessoas com autismo também significa compreender o processo de subjetivação destes indivíduos perante as práticas de observação e cuidado que transitaram desde a perspectiva assistencialista à patologização da deficiência, pois bem antes da medicina e o Estado abarcá-las no sentido da assistência e das políticas públicas, as condições impostas às pessoas com autismo se resumiam a estarem alojadas em instituições, longe da família.

No entanto, tal perspectiva traz à tona uma espécie de segregação. Neste caso, não se pune mais o doente, mas o debate agora se dá em como não sobrecarregar o governo nem a família. Na obra *O Nascimento da Clínica*, de 1963, Foucault apresenta as críticas às fundações hospitalares do século XVIII à luz da análise econômica. A questão da assistência começa a se caracterizar enquanto problema político e econômico.

Estas instituições se aproximavam mais de confinamentos para evitar o incômodo que o transtorno significava à sociedade, do que um espaço para tratamento. Foucault (2014), (1977), (1978) nos traz essa tônica e nos indica que com o surgimento das práticas assistenciais aos denominados doentes mentais, percebeu-se então que este grupo de pessoas necessitava de atendimento. Paralelamente, foi inevitável que a pessoa com deficiência e em particular, as pessoas que apresentavam distúrbios de ordem psíquica fossem percebidas na perspectiva assistencialista.

Obviamente, tal perspectiva não resolveu a questão da segregação, mas apenas proporcionou um deslocamento no entendimento do doente a ser atendido e sua família. Neste caso, não se punia mais o doente, mas o debate agora se dava em como não sobrecarregar o governo nem a família. A questão da assistência começava a se caracterizar enquanto problema político e econômico, pois as práticas de cuidado deveriam se estender a família do doente, já que o indivíduo doente imerso num processo de vigilância deveria então ter esse processo estendido ao seu convívio. Neste caso, seria então necessário conceber uma medicina ligada ao Estado que fosse capaz de praticar uma política constante neste sentido.

Neste cenário, já compreendemos em que medida a história de muitas pessoas com autismo ficou envolta em segregação, vergonha e ignorância. Porém, as atitudes culturais para com o autismo e assim, na contemporaneidade, para com o TEA se modificaram de modo profundo no tecido social. Tais modificações, ora sutis, ora mais incisivas foram possíveis na atualidade graças a um conjunto de elementos: movimentos sociais e associações, legislações e políticas públicas.

A elaboração de políticas públicas e legislações de modo geral surge, por vezes, pela articulação de movimentos sociais e associações, que se tornam emblemáticas à medida que inauguram alterações não somente do ponto de vista legal, mas suscitam questionamentos acerca de concepções arraigadas socialmente.

Sendo assim, a formulação de políticas públicas nacionais que se vinculam a acordos e agendas internacionais emergem da combinação de diversas proposições, que se constituem desde a articulação de movimentos sociais, avaliação de programas intersetoriais até a obtenção de indicadores que acabam por contribuir na proposição destas políticas, como se destaca a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Estas questões introduzem nos tecidos sociais novos espaços sociopolíticos e para além dos contextos educacionais, mencionamos que conforme as famílias de pessoas com TEA se tornaram atuantes e protagonistas enquanto agentes de transformações em estruturas e sistemas sociais, econômicos e sociais, foram se constituindo coletivos e entidades que se comprometem à causa da autonomia e direitos deste grupo populacional. Em particular, entidades como a Associação de Amigos do Autista (AMA) e demais associações de familiares com a intenção de assistir pessoas com autismo se configuraram como coletivos essenciais para a formulação de legislações que assegurassem direitos às pessoas com autismo no Brasil.

É muito importante trazer para o diálogo que, subjacente a estes movimentos sociais que surgiram em lugares e momentos distintos, mas que trazem como voz e pauta a autonomia, participação, a igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania das pessoas autistas se encontra a noção de identidade. Historicamente, ao se tornarem não institucionalizadas, as pessoas com autismo são cidadãs que provocam o sistema social, sanitária e institucional das estruturas dominantes e normalizadoras, que as colocaram em algum momento no lugar de desviantes e estigmatizados.

Sejam individuais ou coletivas, as identidades se organizam a partir de vínculos e condições que reúnem indivíduos considerando-se algum traço em comum. Neste contexto, Faria (2017) cita Sá Martino e Marques (2015) ao mencionar que as identidades também se organizam a partir da ideia de diferença, pois “a diferença estabelece limites para identidade. Esses limites podem ser bastante fluidos, transformando-se de acordo com a/s experiências do indivíduo, suas reflexões e suas trajetórias de vida”.

Nestas composições podemos reconhecer que vinculado ao conceito de identidade se estabelece também a sensação de pertencimento a uma estrutura ou organização. Isto ocorre à medida que estes traços ou marcadores identitários anunciados no ambiente social, definem grupos e consequentemente os diferencia de outros. A partir disso são tecidos e fortalecidos laços de pertencimento, reforçando a coesão e os vínculos afetivos.

De modo geral, a formação de uma identidade coletiva proporciona o deslocamento de sujeitos para ocuparem territórios simbólicos. Em particular, o protagonismo das famílias de autistas e suas ações coletivas trouxeram à luz a importância dos processos de apropriação de espaços, por parte destes grupos.

Tal formação envolve estratégias de marcar territórios simbólicos no tempo e espaço como constructos de sua legitimidade frente aos demais grupos sociais, estabelecendo parâmetros que concorrem para a conscientização sociopolítica internamente ao grupo e, realimentando o conjunto de elementos dos quais a identidade é constituída, vai tornando-a mais fortalecida. (MACHADO, 2014, p. 92).

Em especial, a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Neste documento, reconhece-se a pessoa com transtorno do espectro autista enquanto pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Dentre as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista destaca-se a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2012).

Nesta lei legitima-se o acesso à educação como um dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado.

Atualmente, num sentido mais amplo, outro marco legal importante se configura com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.246, de 06 de julho de 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que se destina (conforme seu artigo primeiro) a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Diante destas considerações, percebemos que as políticas públicas afirmativas, mesmo em diferentes épocas convergem para o ideal de que as oportunidades sejam oferecidas igualmente, desde que considerados os níveis de diferentes habilidades e possibilidades (BRASIL, 2015b).

A disseminação de informações sobre o TEA é na atualidade uma das principais ações nas quais as famílias vêm atuando, bem como, a luta pela atenção e manutenção de redes de apoio necessárias às intervenções multidisciplinares para o desenvolvimento da pessoa com TEA. O Dia Internacional da Conscientização do Autismo é comemorado desde 2008 na data de 02 de abril. A comemoração foi criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007. A data costuma ser um momento no qual se estabelece um território simbólico que coleciona memórias e lutas em prol das pessoas com TEA.

No Brasil, o Movimento Orgulho Autista Brasil surgiu no Distrito Federal, assumindo um papel muito importante na atuação política das famílias pelos direitos das pessoas com Autismo. No dia 18 de junho é comemorado o Dia Mundial do Orgulho Autista. De certo modo, as comemorações em diversos países se tornam uma forma de admitir a legitimidade da identidade destes grupos de pessoas.

A ocupação dos espaços públicos e a comemoração de datas em torno do tema Autismo, que teve intensificação significativa a partir do ano de 2011 no Brasil, foi protagonizada pelos autistas e seus familiares, que realizaram eventos, vestiram e espalharam a cor azul, adotada internacionalmente como símbolo do autismo, em marchas pelas ruas e na iluminação de monumentos e edifícios. (MACHADO, 2014, p. 105).

Certamente os desdobramentos políticos e sociais destes movimentos constituem amplos temas de estudo, que por vezes necessitam de recortes muito peculiares e específicos, sujeitos a diversas abordagens teóricas e epistemológicas.

Todo o conjunto de conquistas também se refletiram nos processos de escolarização e a partir de agora, enfatizaremos a Educação Inclusiva e seus desdobramentos como um lugar no qual estudantes com TEA podem, ao percorrer seu processo de escolarização, ser incluídos e protagonistas do seu processo de aprendizagem e ter a oportunidade do desenvolvimento da sua autonomia.

No Brasil, o estudante com TEA é público da Educação Especial. Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que se configurou em um documento orientador de formação e execução de políticas públicas de modo a organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, compreendendo-a também como abordagem transversal do ensino, contribuindo para o acesso e garantida do direito à aprendizagem dos alunos que compõem o seu público-alvo (BRASIL, 2008).

A partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, os estudantes com TEA são auxiliados, considerando-se suas necessidades específicas.

A perspectiva da educação inclusiva traz para dentro da escola comum os saberes da educação especial, colocando-os a favor da inclusão escolar dos alunos e não mais como uma oferta educacional segregada. Ou seja, tornar a educação inclusiva significa ampliar os repertórios educacionais para que ninguém fique para trás ou de fora. (SILVA; GARCEZ, 2019, p. 133).

Neste contexto, vamos então compreendendo como a escolarização do estudante com TEA está inserida no contexto da Educação Inclusiva, agora em uma abrangência que existe para além do universo educacional, contribuindo em diferentes frentes para o acesso, permanência e qualidade de aprendizagem dos estudantes com TEA, fomentando também o sentimento de pertencimento social e educacional.

Em se tratando da temática específica do Transtorno do Espectro Autista, Humphrey e Lewis (2008) propuseram uma releitura do conceito de inclusão, na qual o termo se constitui em um conjunto de outros termos, os quais se configuram enquanto indicadores: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Humphrey e Lewis (2008) idealizaram uma pesquisa que tinha como objetivo central examinar a eficácia da inclusão de estudantes com TEA em escolas regulares.

Neste cenário, a escolarização de pessoas com TEA no ensino regular não se resumiria apenas na presença de todos os estudantes no mesmo local, mas a sua participação, aceitação e aprendizagem. Deste modo, destacaram quatro questões fundamentais que direcionaram sua investigação. Dentre elas, apresentamos as três seguintes, por serem as com mais proximidade ao nosso objeto.¹

- a. Que barreiras à aprendizagem e participação são evidentes para estudantes do espectro autista em escolas secundárias, e como podem ser superadas?
- b. Como as práticas nas escolas regulares facilitam ou restringem a participação de crianças no espectro do autismo?
- c. Como outras partes interessadas (educadores, pais, seus pares) percebem o processo de inclusão dos alunos no espectro autista?

Humphrey e Lewis (2008) também destacam:

Consistente com a literatura nesta área (por exemplo, Booth & Ainscow, 2002), descobrimos que o ethos de cada escola, e, em especial, a forma como a “inclusão” foi entendida, foi crucial para determinar em que medida a política e a orientação do governo foram seguidas. (HUMPHREY; LEWIS, 2008, p. 134).

Nestas considerações de Humphrey e Lewis (2008) percebemos que a observação e a atenção à inclusão é também um tema de políticas públicas que constantemente são avaliadas e aprimoradas.

O movimento da Educação Inclusiva, bem como as reflexões e direcionamentos inerentes a sua essência é permanente. No entanto, cada país traz consigo modos muito particulares de conduzir os processos educacionais inclusivos, pois as próprias políticas educacionais dependem de contextos que se configuram em função de tradições, histórias prévias, possibilidades econômicas e aspectos prioritários em educação. Sendo assim, mesmo sendo a Educação Inclusiva um desafio global, cada país se organiza de modo particular para atender suas demandas específicas (MITTLER, 2003).

Os objetivos da inclusão e da justiça social envolvem mudanças fundamentais na sociedade e nas nossas assunções sobre o potencial humano. Seus fundamentos assentam-se na qualidade educacional das experiências que oferecemos para todas nossas crianças. (MITTLER, 2003, p. 138).

Na Europa, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação para Necessidades Especiais tem atuado como uma plataforma de colaboração para o desenvolvimento do modelo inclusivo no continente europeu. Sendo uma organização mantida por vinte e oito países, a Agência organizou em 2014, segundo Scussiatto (2015), uma classificação dos países europeus com base na

¹ Neste artigo desenvolvido por Humphrey e Lewis (2008), a outra questão que se estabelece é: Quais são as opiniões e experiências dos estudantes sobre o espectro autista em relação ao ensino regular?

caracterização de suas políticas de integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em três categorias.

Segundo Scussiatto (2015), a primeira categoria, denominada *One Track Approach* abarca países de trajetória única e que possuem práticas orientadas para a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino. A segunda categoria, denominada *Multi Track Approach*, engloba os países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão, ou seja, integram o sistema de educação especial e o sistema regular. A terceira e última categoria, chamada *Two Track Approach*, é constituída por países onde existem dois sistemas educativos distintos e os alunos com necessidades educativas especiais frequentam escolas especiais com currículo específico.

Segundo essa classificação, a Itália, em função de sua trajetória histórica e sistema educativo, está inserida na primeira categoria. O Brasil, caso participasse da classificação europeia, ocuparia a segunda categoria, por apresentar abordagem múltipla para estudantes com deficiência, os quais participam dos sistemas de educação especial e da escola regular. (SCUSSIATTO, 2015, p. 28).

Considerada como o país pioneiro na orientação inclusivista, a Itália se configura como modelo internacionalmente reconhecido como referência, construindo uma trajetória contínua nesta direção desde a década de 1970, por meio de iniciativas sociais, políticas, históricas e mudanças estruturais nos mais diversos setores. Suas legislações preveem auxílios e mecanismos de acompanhamento às pessoas com deficiência. Em particular, elaboraram o perfil dinâmico funcional (PDF) da pessoa com deficiência.

O perfil dinâmico funcional (PDF) da pessoa com deficiência é construído a partir de avaliação multidisciplinar, realizada por profissionais da rede pública de saúde. Após diagnóstico e prognóstico, é elaborado um programa personalizado envolvendo escolas, profissionais e instituições qualificadas para o trabalho com a pessoa. [...] As reavaliações são realizadas em três momentos, aos 10, 14 e aos 18 anos. (SCUSSIATTO, 2015, p. 25).

No Brasil, uma das iniciativas do Instituto Rodrigo Mendes (IRM) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) é o projeto DIVERSA que se dedica a apoiar redes de ensino no atendimento a estudantes com deficiência em escolas comuns. O projeto analisou práticas desenvolvidas em países da Europa e da América do Sul. Em particular, relatam aspectos relacionados aos estudantes com TEA no sistema educacional em Portugal, relatando que estes frequentam também unidades específicas na escola regular, no entanto, estas unidades não se configuram como salas especiais.

As atividades nesse espaço ocupam uma parte do tempo letivo das crianças e adolescentes, sendo de se esperar que elas frequentem, também, as aulas regulares [...] em casos específicos, é elaborado um Currículo Específico Individual (CEI), que usa adequações e adaptações que podem não ter como referência o currículo normal. Essas unidades especializadas não são salas

especiais, dado que são espaços onde os estudantes com mais dificuldades dispõem de apoios específicos ainda que frequentem o máximo possível de aulas regulares. (RODRIGUES, 2016).

Este ponto se torna relevante à medida que pontua um aspecto pedagógico muito importante no que se refere à adequação e flexibilização do currículo. É preciso assegurar que tudo que se caracterize enquanto barreira, não somente pedagógica, mas atitudinais, de comunicação e informação e arquitetônicas sejam eliminadas.

O estabelecimento de vínculos positivos com os estudantes deve ser fortalecido também, entendendo que sua participação pode ser facilitada ou restringida pela ausência de algumas habilidades comportamentais e de comunicação, característica das pessoas dentro do espectro autista.

Pelas atuais diretrizes das políticas educacionais brasileiras, em consonância com os marcos internacionais, os alunos e alunas com autismo têm direito a frequentar a escola comum e ter suas especificidades em termos de aprendizagem atendidas. É a partir da convivência com outras crianças na escola inclusiva que o aluno com autismo ampliará seu repertório por meio do contato e da exposição aos modos de fala e linguagem de seus pares etários e uma rotina escolar, o que o ajudará a se comunicar e se organizar. (SILVA; GARCEZ, 2019, p. 51).

Silva e Garcez (2019) também são incisivas ao tratar que a inclusão de estudantes com TEA se inicia a partir de uma tomada de decisão de enfrentar os desafios pedagógicos de maneira coletiva, intencional e planejada. Sobre a escolarização de estudantes com TEA as autoras pontuam por meio de exemplos que, para muito além das respostas prontas, que se alinham aos estereótipos e preconceitos, a escola necessita estudar e planejar ações e métodos que traduzam as informações sobre o estudante de modo atrativo e significativo, sem descontextualizar os conteúdos em relação aos colegas de turma.

Tendo em vista o que já foi exposto e mencionado até aqui, permitimo-nos ousar escrever que a escolarização de pessoas autistas se desenha como um percurso, no entanto, um percurso não linear. Ao considerarmos a visão transmutada ao longo de uma linha do tempo que passou de um cuidado ou assistencialismo, institucionalização ao direito à educação em relação aos processos inclusivos destas pessoas, vemos que os movimentos evoluíram para que fosse garantida educação de qualidade, porém, as resistências ao processo inclusivo ainda existem, ora veladas, ora bem manifestadas.

A perspectiva teórica nos proporciona até aqui as proporções que a Educação Inclusiva veio contemplando ao longo do tempo. Em particular, a Educação Inclusiva trouxe consigo um conjunto de legislações específicas que para além das normas e descrições jurídicas, impactou o comportamento dos cidadãos ao expandir os territórios simbólicos de grupos populacionais mais vulneráveis.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que é fundamental e urgente oportunizar uma realidade de atendimento educacional adequada às necessidades dos estudantes com TEA (e por extensão, de todos os estudantes, pensando em ambientes escolares inclusivos), compreendendo as potencialidades e também os limites estruturais dos sistemas públicos de ensino, porém nunca

isentando o Estado a promover qualidade de educação e mais do que isso, qualidade de vida aos seus cidadãos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em torno do debate teórico que aqui apresentamos, podemos trazer a este momento algumas considerações, pois a temática aqui exposta nos direciona a diversos elementos de referência. A identidade dos estudantes com autismo e suas famílias se configura como fator de força e viabilidade de luta, numa trajetória subjetiva, que também se molda como uma trajetória política, à medida que sua dimensão se amplia aos enfrentamentos.

Neste sentido, quando consideramos os espaços educadores como referência de lugar, tomamos como entendimento todo lugar que se dedica ao propósito de promover a educação e a cidadania. Ou seja, espaços formais de aprendizagem e não formais, o que representa um recorte da sociedade organizada e os lugares aos quais ela se apresenta. Com isso, a trajetória por territórios físicos simbólicos deste grupo se entrelaça aos elementos fundantes da Educação Inclusiva.

Quando esta trajetória se une ao cenário da Educação Inclusiva, o movimento deste grupo identitário se nutre de marcos regulatórios. No entanto, embora a Educação Inclusiva esteja amparada a um conjunto de legislações e agendas, a efetiva prática e estruturação ainda requer alguns empenhos. É um processo, sem uma linha de chegada. E em sendo um processo, contínuo e pode ser aprimorado.

Nesse sentido, acreditamos que apesar dos contextos reais muitas vezes não serem os ideais, ainda é pertinente agirmos nos contextos possíveis, nas diversas frentes da inclusão enquanto projeto multidimensional, no qual são incorporadas práticas, políticas e culturas. Nesse cenário, a contribuição que trazemos é a de apresentar reflexões e experiências para o exercício do pensamento inclusivo e assim, promovermos possibilidades que potencializem o pertencimento e autonomia de estudantes com TEA nos espaços educadores.

REFERÊNCIAS

APA, A. P. A. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BELL, C. C. **DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. JAMA: The Journal of the American Medical Association**, v. 272, n. 10, p. 828, 14 set. 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão** - desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL, M. DA S. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015a.

BRASIL, M. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC/SECADI, 2008.

BRASIL, P. DA R. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), , 6 jul. 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto No 3.956, de 8 de outubro de 2001**, que promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Convenção da Organização dos Estados Americanos, , 8 out. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Lei No 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, , 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 2 maio. 2018.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia: a História do Autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FARIA, S. H. G. **Uma caracterização do conceito de identidade social a partir do paradigma da complexidade**. Dissertação (Mestrado em Filosofia)—Marília: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 12 set. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo, SP: Editora Perspectivas, 1978.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Tradução de Roberto Machado. 1 ed. Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1977.

HUMPHREY, N.; LEWIS, S. What does ‘inclusion’ mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 8, n. 3, p. 132–140, 1 out. 2008.

MACHADO, M. F. L. **O espaço da participação e a cidade no cotidiano de famílias de pessoas com autismo**. Dissertação (Mestrado em Ciências): Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ONU, O. DAS N. U. **Transformando nosso mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <<https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

RODRIGUES, D. Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. **Diversa - Educação Inclusiva na Prática**. São Paulo: IRM, 20 maio 2016. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/um-olhar-sobre-a-educacao-inclusiva-em-portugal/>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SÁ MARTINO, L. M.; MARQUES, A. C. S. **Teorias da comunicação:** processos, desafios e limites. São Paulo: Plêiade, 2015.

SCHMIDT, C. **Transtorno do Espectro Autista:** Onde Estamos e para Onde Vamos. Psicologia em Estudo, Maringá, v.22, n.2, p. 221-230, abr/jun.2017.

SILVA, C. L.; GARCEZ, L. **Educação inclusiva.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

SCUSSIATTO, C. C. **Inclusão:** percursos e experiências educacionais no Brasil e na Itália. Informática na Educação: teoria e prática. Porto Alegre, v. 18, n.2, p. 19-37, jul./dez., 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

Recebido em: 18 de janeiro de 2023.

Aprovado em: 19 de abril de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v14i2.10796>

¹Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT, 2021). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Científica, Crítica, Rica e Inclusiva (EduCri), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0031074640059513>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3047-8035>

E-mail: chiara.marina@unemat.br

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPUS DA UNEMAT DE SINOP: percepção da educação em tempos de pandemia¹

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES ON THE UNEMAT
CAMPUS IN SINOP:
perception of education in pandemic times

Elisangela Dias Brugneraⁱ

Maria Angélica Dornelles Diasⁱⁱ

RESUMO: Apresentamos resultados de pesquisa realizada com acadêmicos com deficiência, síndromes e outras especificidades da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, *campus* universitário de Sinop/ MT em conjunto com o Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania - ECTeC, com objetivo de identificar o acesso e uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em situação de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em cenário de pandemia do Corona Vírus (COVID-19), apontar possibilidades e dificuldades encontradas, avaliar se o aporte dos recursos tecnológicos supriam a presença física do professor neste processo. Participaram do estudo doze acadêmicos com deficiência, síndromes ou especificidades através de questionário no *Google Forms*. Os resultados apontaram que há a necessidade de acompanhamento dos acadêmicos dos cursos nas disciplinas, assim como promover cursos de capacitação, informação e orientação para os professores sobre educação inclusiva e educação especial. A disponibilidade de ferramentas tecnológicas não supre a presença do professor para mediar o processo ensino/aprendizagem, orientar e acompanhar o acadêmico para efetivar sua inclusão no Ensino Superior. É fundamental a instituição e o professor conhecerem a situação

¹ Este artigo é um recorte do Projeto de Pesquisa intitulado “Uso e avaliação (do uso) de tecnologia assistivas por acadêmicos com deficiência no contexto do ensino remoto em situação de pandemia coronavírus 19, sob a orientação da Dra. Elisangela Dias Brugnera, Curso de Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas (FACET) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2020/1.

socioeconômica dos acadêmicos com deficiência para concessão de cota para acesso a serviço de internet para uso no ambiente institucional e doméstico.

Palavras-chave: Inclusão. Tecnologia Assistiva. Ensino Remoto.

ABSTRACT: We present the results of research carried out with students with disabilities, syndromes and other specificities at the State University of Mato Grosso - UNEMAT, university campus in Sinop / MT in conjunction with the Scientific, Technological and Citizenship Research Group - ECTeC, with the aim of identifying the access and use of Assistive Technology (AT) resources in an Emergency Remote Teaching (ERE) situation, in a Corona Virus (COVID-19) pandemic scenario, point out possibilities and difficulties encountered, assess whether the contribution of technological resources supplied the presence teacher physics this process. Twelve academics with disabilities, syndromes or specificities participated in the study through a questionnaire on Google Forms. The results showed that there is a need to monitor academics in the course of disciplines, as well as promote training courses, information and guidance for teachers on inclusive education and special education. The availability of technological tools does not replace the teacher's presence to mediate the teaching/learning process, guide and monitor the academic to effect their inclusion in Higher Education. It is fundamental for the institution and the professor to know the socioeconomic status of students with disabilities in order to grant a fee for accessing the internet service for use in the institutional and domestic environment.

Keywords: Inclusion. Assistive Technology. Remote Learning.

1 INTRODUÇÃO

No início de 2020, com a propagação da pandemia no mundo e em decorrência da rápida propagação do vírus e a alta mortalidade do Sars-Cov2, no Brasil também foram implementadas medidas de restrição social, como o fechamento de escolas, do comércio, restrições de circulação de pessoas, entre outras. Por meio da Lei nº 13.979, de fevereiro de 2020, são estabelecidas medidas para o enfrentamento da pandemia.

Para amenizar os impactos da pandemia de COVID-19 na educação, lideranças dos sistemas e organizações educacionais criaram planos para a continuidade dos estudos por meio de modalidades alternativas, enquanto durasse o período de isolamento social, haja vista a necessidade de manter a educação das crianças, jovens e adultos em todos os sistemas de ensino. Assim, as atividades presenciais realizadas em sala de aula ou outros espaços, migraram para o ambiente doméstico, passando a ser realizadas on-line, por meio de ferramentas tecnológicas (CORDEIRO, 2020).

Ministério da Educação (MEC), através Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas desenvolvidas em ambiente digital enquanto durar a pandemia; e, a Medida Provisória nº 934/2020 estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e superior.

Para resguardar à vida de professores e alunos foi necessária a adaptação do ensino à modalidade de Ensino Remoto Emergencial - ERE via plataformas digitais de ensino. Para tanto, os professores e alunos precisaram se reinventar fazendo uso de metodologias ativas, onde o aluno se torna protagonista do seu processo de aprendizagem e o professor assume o papel de mediador.

Para se adaptar a esse novo cenário educacional, os professores e alunos precisaram organizar um espaço para a realização das atividades educacionais, adquirir computador, tablet ou celular, além de adquirir um pacote de internet para ter acesso ao ambiente de ensino remoto. Além dessas adaptações físicas necessárias, eles também precisaram desenvolver habilidades relacionadas ao domínio dessas tecnologias para interagir nesse novo ambiente de aprendizagem.

De acordo com Cordeiro (2020), durante o período de pandemia, especialmente no Brasil, o uso de ferramentas tecnológicas para atividades pedagógicas através da internet, se tornou imprescindível.

A modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física ou temporalmente e por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica e na educação superior. (MEC, 2018).

Os impactos da utilização destas ferramentas em situação de emergência, trazem à tona discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência que requer materiais adaptados, softwares e recursos digitais específicos para o tipo de limitação ou necessidade do aluno e acesso à internet. Entretanto é importante saber se a disponibilidades dos mesmos é suficiente para que ocorra a aprendizagem.

A necessidade de uma rápida adaptação a esse novo formato de ensino remoto, de dominar os recursos tecnológicos necessários, impactou emocionalmente professores e alunos, pois precisaram se adaptar a essa nova realidade educacional, somada ao medo, insegurança, depressão e ansiedade gerados pela pandemia repercutiram na saúde física e mental o que refletiu no processo de ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa realizada junto a acadêmicos com deficiência, síndromes e outras especificidades da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, campus universitário de Sinop/MT, com objetivo de identificar o acesso e uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em situação de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em cenário de pandemia do Corona Vírus (COVID-19), apontar possibilidades e dificuldades encontradas, como também dimensionar o ensino e aprendizagem através dos recursos tecnológicos sem a presença física do professor para orientar este processo.

Foram considerados, neste estudo, as condições de acessibilidade ao serviço de internet, disponibilidade de aparelhos eletrônicos como computador, *smartfones*, programas virtuais de acessibilidade, como também, o domínio e habilidade de uso das ferramentas e promoção da aprendizagem.

2 REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE DEFICIENTES EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

De acordo com Domingues (2019), a educação é um processo histórico e transitório que sofre alterações no decorrer do tempo e de acordo com o contexto socioeconômico e outros do local ao global, sendo necessário, muitas vezes, adequar-se às contingências, as reais necessidades dos estudantes e também dos sistemas e suas instituições.

Nestes últimos tempos, a educação tem passado por várias transformações, principalmente, a partir de 2020, com o surgimento da pandemia provocada pelo Corona Virus-19 que tem assolado a humanidade. Um problema de saúde pública, afetando fortemente a população brasileira, atingindo todas as áreas de nossa vida, impondo-nos restrições nas relações sociais, trazendo consequências não só ao nosso modo particular e coletivo de viver, mas a toda a organização sanitária, econômica e educacional.

Como forma de enfrentar o desafio educacional imposto e garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos em todos os níveis de ensino, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme, Cordeiro (2020) propôs aos líderes dos sistemas e organizações educacionais que desenvolvessem planos para a continuidade dos estudos por meio de modalidades alternativas, enquanto durar o período de isolamento social.

Devido às restrições sociais, os sistemas de ensino tiveram de criar alternativas e, seus professores, reinventar formas e estratégias para ensinar. O Ensino passou a ser feito por meio de recursos tecnológicos denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), se distinguindo da Educação a Distância, que funciona com regulamentos e metodologias de ensino específicos e tem caráter duradouro. (HOLGES ET AL, 2020).

A educação brasileira, em todos os seus níveis, enfrenta muitos problemas desde muito tempo, com carências de toda ordem, falta de estrutura física adequada, ausência de sistemas e recursos tecnológicos, uso de tecnologia, disponibilidades de internet, capacitação dos professores para o uso da tecnologia, condições estas que, quando favoráveis, facilitam o trabalho docente e potencializam a aprendizagem, possibilitando o alcance dos objetivos da educação e, particularmente, da instituição e professores.

Não encontramos dados especificamente sobre o acesso à tecnologias e internet por estudantes do ensino superior, mas considerando que a estatística do IBGE (2021), se refere à toda população brasileira, acreditamos que estes acadêmicos fazem parte dos brasileiros servidos ou não com estes serviços.

Com relação aos dados do IBGE (2021), 82,7% dos lares brasileiros possui acesso à internet, porém a maneira como os estudantes acessam a internet é um indicador de desigualdade, pois na rede pública de ensino um em cada três acessa a internet apenas pelo celular. Na região Centro-Oeste, o percentual é de 84,9% (88,9% área urbana e 62,1% área rural). Os dados do IBGE (2021) também apontam que os equipamentos mais utilizados pelos estudantes para acessar à interne são: telefone celular (97,4%), microcomputador (56,0%), televisão (35%) e tablet (13,4%). Os dados do IBGE (2021) também apontam que, em 2019, o principal uso da internet pelos estudantes da rede pública de ensino, num percentual de 93,4%, era para assistir programas, vídeos, filmes e séries.

Neste cenário, passamos a enfrentar a pandemia de COVID-19 e foram impostas medidas de isolamento social e, com isso, surge a necessidade de implantação do Ensino Emergencial Remoto (ERE) por meio de uma plataforma digital para dar continuidade ao ano letivo em curso, buscou-se recursos digitais e práticas pedagógicas para promover a acessibilidade. Cerleto e Cambiaghi (2007) apontam sete princípios de acessibilidade, sendo estes: uso equiparável, uso flexível, uso simples e intuitivo, formação de fácil percepção, tolerante ao erro, baixo esforço físico e dimensão e espaço para aproximação de uso.

Com base nestes princípios, as universidades viabilizaram recursos para acesso a ambientes virtuais que permitissem a realização das aulas nos formatos síncrono e assíncrono. Destacamos que, para efetivar o processo de implantação e uso desses recursos digitais, foi necessário qualificar de forma emergencial toda a equipe pedagógica, professores, técnicos e acadêmicos antes de se iniciar o seu uso. Porém, as dúvidas e dificuldades iam surgindo com o uso destes.

Quando falamos em Ensino Remoto, seus atores principais docente e discente, precisam ser considerados como sujeitos diretamente afetados, expostos a desafios nunca antes enfrentados, como trabalhar com metodologias de ensino e recursos tecnológicos até então desconhecidos. O peso da responsabilidade de ambos, principalmente do professor em cumprir seu papel no processo de ensino/aprendizagem e obtenção de resultados positivos, medos e inseguranças fez emergir sentimentos que precisam ser analisadas com atenção e sensibilidade.

Segundo Cipriano (2019), as dificuldades na oferta das condições de ensino e aprendizagem geram no docente e no discente, estresse emocional, a privação do sono e a ansiedade.

Podemos inferir, neste sentido, que o docente está inserido na escola como agente direto e indireto na construção política e social na escola enquanto seu constituinte e portanto não pode ser privado de usufruir do seu direito de promoção a saúde, seja ela física e mental no seu ambiente de trabalho, uma vez que essa política pública visa aprimorar a qualidade de vida daqueles que constituem a escola, visto que por meio dos estudos e dos acontecimentos recentes que observamos em noticiários, comprovamos que a saúde mental dos professores dentro e fora das instituições de ensino está perpassando por grandes dificuldades, sejam elas originárias por conta das altas cargas de estresse e ou problemas que passam diariamente [...] (p.3).

Logo, é importante ressaltar que, ao falar sobre modelo de ensino remoto, deve-se considerar os seus principais envolvidos, professor e estudante, também, as ferramentas disponíveis e os espaços

físicos, neste caso ambiente doméstico, transformado em sala tanto para aluno como para professores. Deve-se também avaliar a estrutura e suporte do serviço de internet e recursos disponíveis para ambos. Os professores e muitos alunos, tiveram que arcar com adesão de planos de acesso e aquisição de equipamentos necessários.

Segundo Cipriano (2019), as instituições de ensino necessitam de recursos tecnológicos, como também, de revisões de planejamento, construções de propostas didáticas, elaboração e correções de tarefas, dentre outros desafios que se estendem à inserção rápida e ampla de uma nova plataforma de ensino. É preciso, também, reconhecer que cada instituição tem a sua identidade, sua cultura e seus sujeitos a incorporam e agem e reagem de acordo com ela, para Cipriano um dos principais aspectos da cultura escolar é sua própria constituição:

[...] a cultura escolar forma-se a partir das noções e das práticas sociais utilizadas, bem como da cultura dos atores envolvidos, para conceber o valor da escola e das suas atribuições – como, por exemplo, as práticas de ensino ou as noções de ensino e aprendizagem desenvolvidos. (CIPRIANO, 2019. p. 258).

Embora o ensino e aprendizagem possam ocorrer em qualquer ambiente, por diversos agentes, em diferentes condições, a escola ainda é o lugar de encontro de sujeitos, de promoção de relações, de trocas e com estratégias pedagógicas que privilegiam o aspecto social, comunicativo, o aprender na relação com o outro, como defende Vygotsky (2007, 2008), com a mediação de profissionais com formação específica. Assim, sempre será o espaço de referência para a educação.

Se as relações sociais são importantes para todos os estudantes independe da idade e nível de ensino, mais ainda, para aqueles que tem alguma deficiência ou outra especificidade que traz restrições, aos quais é garantido o direito de inclusão educacional.

Além da ajuda dos colegas de turma, muitos acadêmicos com deficiência precisam de intérpretes de libras, escribas, ledores e outros, como também, da disponibilização de programas computacionais específicos para acesso ao currículo.

Estamos de acordo com a afirmação de Salvagni, Wolcichoski e Guerin (2020) de que a maioria das instituições de ensino não possui uma estrutura adequada para atender plenamente às necessidades especiais dos alunos, como seria necessário. É possível que o ambiente doméstico apresente ainda mais limitações, como a falta de recursos tecnológicos e de espaço físico, além de muitos familiares não conseguirem prestar apoio nas atividades ou substituir os profissionais responsáveis.

3 O ENSINO REMOTO E OS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA

Desde a Constituição Federal de 1988 é assegurado o direito a educação a todo e qualquer brasileiro independe de sua condição física, intelectual, psicológica, econômica, cultural, religião, cor, idade e sexo. Portanto, usufruem deste direito as pessoas com deficiência ou outra característica

específica. No decorrer do tempo foram criadas leis (Lei nº 10.098/2000)²; (Lei nº 10.436/2002)³; (Lei nº 13.146/2015)⁴, (Lei nº 13.977/2020)⁵ para atender as especificidades dos diferentes grupos, mas todas elas são contempladas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de nº 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A Lei nº 13.146/2015 garante o direito à igualdade de oportunidades, acesso à informação e à comunicação, bem como a adaptação de materiais e provas conforme as necessidades específicas de cada aluno com deficiência no ensino superior. Já o Decreto nº 5.296/2004 estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade no ensino superior, incluindo a adaptação dos espaços físicos das instituições de ensino, a disponibilização de materiais e recursos didáticos acessíveis, bem como a oferta de serviços de apoio pedagógico e tecnológico para os acadêmicos com necessidades especiais. Dessa forma, ambas as legislações visam assegurar que os acadêmicos com necessidades especiais tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação no ambiente acadêmico, garantindo assim a inclusão social e educacional.

Nesse contexto, no ensino superior, o acadêmico também tem seus direitos garantidos por lei, devendo ter acesso a materiais e a provas adaptadas às suas necessidades. A presença do professor e o acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem do acadêmico é fundamental, ou seja, é condição para que o acadêmico com deficiência tenha êxito em seu percurso e conclua sua formação.

Para o acadêmico, a organização, a metodologia, o caráter científico, a temporalidade das disciplinas, as atividades, os estágios e outras exigências, fazem com que o ensino superior seja diferente dos demais sistemas aos quais o estudante estava acostumado. Todas estas implicações e a própria condição do aluno com graus diferentes de limitações, fazem com que ele necessite de acompanhamento e orientação em seu processo de aprendizagem.

Nascimento (2009), destaca que a instituição escolar inclusiva deve contar com professores qualificados, infraestrutura adaptada para os alunos com deficiência, oferecer material didático-pedagógico e envolver toda a comunidade escolar no processo de inclusão.

O ingresso no ensino superior de estudantes com deficiência, síndromes e outras especificidades é cada ano maior, estimulado pelo direito que lhes é assegurado e o compromisso das instituições de ensino em lhes oferecer as condições necessárias para sua formação, incluindo recursos

² Lei Nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, em edificações, espaços públicos, transportes e comunicação..

³ Lei Nº 10.436/2002 (Lei da Libras) - reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil

⁴ Lei Nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) - prevê a oferta de tecnologias assistivas para pessoas com deficiência, que são dispositivos, recursos e metodologias que promovem a autonomia, a independência e a inclusão social.

⁵ Lei Nº 13.977/2020 (Lei Romeo Mion) - institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), que tem o objetivo de facilitar o atendimento prioritário em estabelecimentos públicos e privados.

tecnológicos e outros suportes como intérpretes, escrevedores, ledores e adequação de metodologias de ensino viabilizados em aulas presenciais.

Com a necessidade de retornar as atividades acadêmicas, a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, implantou o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa. Essa adaptação rápida à modalidade de ensino remoto, resultou em barreiras para o acesso e participação plena dos alunos com deficiência, pois o Sigaa não apresentava o módulo de acessibilidade. Neste sentido, é importante adotar melhorias como a inclusão do módulo de acessibilidade para garantir a acessibilidade e inclusão dos acadêmicos com deficiência.

Após um período de paralização das atividades, a Universidade do Estado de Mato Grosso e professores pesquisadores que nela atuam iniciaram pesquisas para conhecer a situação social de seus acadêmicos a respeito de acesso à internet e sua vulnerabilidade social. Neste contexto, foram criados comitês para o acompanhamento e prevenção do COVID-19, estabelecendo medidas e protocolos de segurança e, lançado edital de Auxílio Inclusão Digital, conforme Resolução nº 012/2021(CONSUNI), concedendo acesso ao serviço de internet aos estudantes com matrícula ativa, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para a realização de aulas e atividades remotas. Acadêmicos com deficiência também foram contemplados com esta medida.

Conhecer a realidade vivida por estes estudantes em contexto do Ensino Remoto mediado pelos recursos tecnológicos e aulas síncronas e assíncronas é de fundamental importância para que a universidade desenvolva ações para minimizar possíveis dificuldades e prejuízos acadêmicos.

Diante do exposto, propomos realizar uma pesquisa junto aos acadêmicos com deficiência da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *campus* universitário de Sinop, para identificar disponibilização de recursos tecnológicos, condições de acesso ao serviço de Internet, possibilidades e dificuldades na aprendizagem no Ensino Remoto, no período de 2020 e 2021.

4 METODOLOGIA

O presente estudo se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, que permite ao pesquisador problematizar teorias e hipóteses no intuito de compreender, interpretar e dialogar com as vivências, opiniões, valores, ações humanas e sociais (MINAYO, 2012).

Trata-se de um estudo dirigido para solucionar um problema em específico. Conforme Zanella (2009, p.72), esse tipo de pesquisa "tem como motivação básica a solução de problemas concretos, práticos e operacionais [...] também chamada de pesquisa empírica, pois o pesquisador precisa ir a campo, conversar com pessoas, presenciar relações". Assim, elencamos como o foco da pesquisa: identificar o acesso e uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em situação de ensino remoto emergencial (ERE), em cenário de pandemia do Corona Vírus (COVID-19), com base na participação dos acadêmicos do *campus* de Sinop, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizada a pesquisa exploratória, que, segundo Gil (2002, p.41), "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito".

Essa pesquisa também utilizou como técnica de pesquisa o estudo de caso, tendo como objeto a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop.

Conforme Yin (2005, p.19):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

O *locus* da pesquisa é a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *campus* de Sinop. Os sujeitos desta pesquisa foram doze acadêmicos com deficiência, síndromes ou especificidades (Autista 17%; Baixa Visão 25%; Deficiência Física 25%; TDH 17%; Surdez 8%; Baixa Audição 8%), matriculados no campus de Sinop que de forma voluntária responderam ao questionário no *Google Forms*.

Os acadêmicos participantes da pesquisa serão nomeados com a letra A (Acadêmico), sendo adotada a sigla A1, A2, A3, ...até A12, para respeitar o anonimato dos participantes.

Eram sete (7) do sexo feminino e cinco (5) do sexo masculino. Sete destes estavam entre a faixa etária de dezoito a vinte e cinco anos, três entre vinte e seis e trinta e três anos e dois tinham de trinta e quatro a quarenta e um anos.

Para termos acesso a identificação e endereço dos alunos público alvo de desta investigação, contactamos via e-mail com a secretaria acadêmica do *campus* universitário de Sinop e encaminhamos um questionário via *Google Forms* para ser direcionado aos acadêmicos com matrícula ativa que se enquadravam no perfil especificado.

Para as análises, apoiamo-nos em Minayo (2012) a qual considera que para se compreender uma situação é necessário considerar a singularidade dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, a análise foi focada na compreensão e interpretação das respostas dadas no questionário do *Google Forms*, de modo que nossos objetivos fossem alcançados.

4.1 ANÁLISES E DISCUSSÕES

O questionário aplicado via *Google Forms* foi dividido em três seções: na primeira, solicitamos informações sobre sua condição socioeconômica. Na segunda seção, investigamos aspectos da formação acadêmica. A terceira seção perguntava sobre conhecimento e uso das tecnologias assistivas. Apresentamos abaixo as respostas obtidas

a) Exercício de atividade laboral

Oito (8) acadêmicos trabalham cumprindo uma jornada de quarenta horas semanais, às vezes mais; Dois (2) trabalham meio período e um (1) não trabalha.

b) Quanto ao acesso à internet

Onze (11) acadêmicos afirmaram que tinham acesso à internet banda larga em casa; Um (1) acadêmico informou não possuir internet em casa e fazer uso do auxílio digital oferecido pela universidade para acessar as aulas no período de ERE.

c) Cursaram disciplinas no ano de 2020 e 2021

Todos os acadêmicos realizaram a inscrição em pelo menos um semestre oferecido pela instituição e conseguiram a aprovação em pelo menos três componentes nos quais estavam matriculados.

d) Desistência e motivos

Ao questionarmos sobre a desistência e abandono do Período Letivo Suplementar Excepcional – PLSE, Sete (7) acadêmicos confirmaram que desistiram de concluir disciplinas em que se matricularam. Apresentaram as seguintes justificativas para a desistência:

“*Não estar conciliando o trabalho com os estudos*”;(A1.)

“*Por preferir o ensino presencial e optar por continuar quando ele voltasse*” (A2.)

“*No momento não tinha interesse em cursar as disciplinas ofertadas*” (A3.)

“*Não abandonei, mas perdi o período de matrícula*” (A4.)

“*Porque algumas disciplinas tinham choque de horários*” (A5)

“*Devido à dificuldade de compreensão das aulas, pois não tem material adaptado para mim*” (A7)

“*O material não é adaptado, o professor não consegue me ajudar e o sistema não ajuda*” (A8)

“*Tenho problemas para acessar o sigaa, não é acessível e acompanhar as aulas é impossível.* (A10)

O formato e a organização das disciplinas no sistema de Ensino Remoto Emergencial, trouxeram muitas dificuldades a todos os estudantes, quanto mais para os alunos com deficiência, porque, além de terem que se adequar a esta nova e diferente estrutura, precisam saber adequar-se às suas limitações causadas pela deficiência ou outras implicações.

e) Participação em programa de acesso à tecnologia

Em relação ao benefício de acesso à tecnologia assistiva, apenas um (1) acadêmico entrou em contato com a coordenação de seu curso para solicitar sua inserção no programa e ajuda durante o período de ERE, os demais não solicitaram apoio nem fizeram contato com a coordenações de seu curso.

f) Acesso e uso de tecnologia

Quanto ao acesso as tecnologias e a internet, sete (7) acadêmicos informaram que utilizavam as tecnologias digitais, cinco (5) deles disseram que não faziam uso de recursos tecnológicos antes da pandemia.

g) Tipo de tecnologia assistiva usada

Um (1) acadêmico afirmou que utilizava o software SVDA (NonVisual Desktop Access) para leitura de tela. Um (1) acadêmico disse que faz uso de vídeos, os demais informaram que usavam de *notebooks* e celulares para o acompanhamento e desenvolvimento das atividades acadêmicas.

h) Barreiras enfrentadas para acompanhar as aulas

Questionamos sobre qual ou quais barreiras os acadêmicos encontraram para acompanhar as aulas no período de ERE. Apresentamos algumas respostas dadas pelos acadêmicos:

“Problemas na interação com o ambiente” (A1.),

“Falta acesso à notebooks e celular para assistir as aulas” (A7.),

“Excesso de carga horaria no trabalho dificultava assistir as aulas” (A5.)

“Não gosto do formato ERE, não gostava das aulas” (A10.)

“Falta de espaço adequado em casa para acompanhar as aulas remotas” (A11.)

O Ensino Remoto Emergencial, trouxe dificuldades para os acadêmicos com deficiência. Alguns afirmam que não gostavam do sistema, não conseguiam ter acesso ao sistema - Sigaa (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica). A organização das disciplinas ofertadas dificultava ou impedia de cursar algumas delas porque ocorria choque entre dias e horários. Outro problema era a oferta de disciplinas no diurno e, aqueles que trabalhavam, não conseguiam cursá-la.

i) Acompanhamento das aulas e realização de atividades

Perguntamos aos acadêmicos sobre a participação em aulas síncronas e, a realização de atividades complementares, realizadas sem acompanhamento do professor ou com ajuda de colegas. Apresentamos algumas respostas dadas pelos acadêmicos:

“Conseguia assistir as aulas síncronas e realizar as atividades” (A1.)

“Não conseguia participar das aulas síncrona e realizar as atividades solicitadas” (A4.)

“Infelizmente o auxílio digital que recebo não dá conta de chegar até o fim do mês. Dados móveis gasta muito rápido no Google Meet, e para adequar essa situação assisto somente aulas que tenho dificuldades maiores” (A9)

“Não conseguia assistir as aulas no início e decidi não participar” (A7.).

Observamos que os acadêmicos tentaram dar continuidade aos seus estudos, para isso se matricularam no sistema remoto e participaram das aulas síncrona e realizaram as atividades complementares. Mas depois começaram a sentir dificuldades para participar das aulas síncronas. Um dos acadêmicos alegou que o sistema *Google Meet* consumia muito rápido a cota de uso internet,

precisou optar por assistir apenas duas disciplinas nas quais tinha mais dificuldade. Um dos alunos afirmou que sentia muita dificuldade para acessar o *Meet*, por isso desistiu de cursar as disciplinas.

Concordamos com Terry (2003) sobre a importância da interação em tempo real e que a aula síncrona possibilita ao professor melhor avaliar o processo de ensino/ aprendizagem e fazer reformulações necessárias. O contato diminui a tensão e pode contribuir para evitar o desinteresse do aluno. Apesar de algumas vantagens também, apresenta desvantagens como a falta de flexibilidade do processo, necessidade de sincronizar o horário do professor e do aluno.

Podem surgir problemas estruturais como internet instável e computadores抗igos.

Estes fatores podem influenciar no ritmo das aulas e no acesso ao conteúdo. Se o estudante tiver problemas com a conexão ou não tiver acesso à internet de alta velocidade, ele pode acabar perdendo informações importantes da aula. E se esses problemas forem com o professor, a turma inteira é afetada.

A partir das respostas obtidas no *Google Forms*, foi possível identificar a importância de acompanhar de maneira mais efetiva o processo de aprendizagem e uso de recursos tecnológicos pelos acadêmicos com deficiência, com o objetivo de auxiliá-los a superar as dificuldades encontradas. Além do acompanhamento do uso dos recursos da tecnologia assistiva é necessário que o acadêmico busque apoio e orientação da coordenação de seu curso, informe sobre suas dificuldades para que a coordenação tome as providências necessárias para minimizá-las. É de fundamental importância que o professor tome conhecimento da condição do aluno, tipo de deficiência e de suas respectivas necessidades educacionais, metodologia de ensino, como também sua situação socioeconômica.

Outras necessidades também foram reveladas neste estudo, a importância de se dar continuidade ao programa de acesso digital a acadêmicos em situação de vulnerabilidade social. Constatamos que dentre as muitas dificuldades sentidas por alunos e professores para a realização do Ensino Remoto Emergencial, foi o desconhecimento dos recursos tecnológicos e possibilidades de uso. Entretanto, não basta conhecer e saber usar os recursos tecnológicos, a mediação do professor no processo de aprendizagem é de fundamental importância principalmente para o estudante com deficiência. Diante destas perspectivas, acreditamos que a formação continuada em Educação Inclusiva se impõe como demanda necessária e urgente para que os professores conheçam especificidades das deficiências, síndromes e outros problemas específicos e metodologias de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou como objetivos: identificar o acesso e uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em situação de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em cenário de pandemia do Corona Vírus (COVID-19); apontar possibilidades e dificuldades encontradas e avaliar se o aporte dos recursos tecnológicos supria a presença física do professor neste processo. Para alcançarmos nosso objetivo realizamos um questionário por meio da utilização de formulário eletrônico *Google Forms*, com acadêmicos da Universidade do Estado de Mato Grosso *campus* de Sinop, que voluntariamente

participaram da pesquisa e que no ato da matrícula identificaram alguma deficiência, síndrome ou especificidades.

Com base nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa, alcançamos o objetivo proposto na pesquisa, pois foi possível avaliar a qualidade da interação do acadêmico com a plataforma utilizada para as aulas no período do ERE, os recursos de tecnologia assistiva utilizados pelos acadêmicos, assim como possibilidades e dificuldades encontradas pelos acadêmicos durante a realização dos períodos letivos suplementar excepcionais ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no período da pandemia de Covid-19 , na modalidade de ERE.

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa, constatamos a necessidade de acompanhamento dos acadêmicos para matrícula e curso das disciplinas no decorrer do semestre por parte da coordenação de seus cursos. É muito importante que o professor seja informado pela coordenação sobre a condição do aluno, tipo de deficiência e recursos usados para o acesso ao conteúdo e aprendizagem, como também, adaptação de material quando necessário. Trabalho e atenção do professor extrapolam as aulas síncronas e assíncronas.

Observamos, também, que os desafios a serem superados vão além do uso das tecnologias, como condições socioeconômicas, nível de acessibilidade e acesso às tecnologias assistivas. A presença do professor na mediação do processo ensino/ aprendizagem, a orientação e o acompanhamento ao acadêmico com deficiência se mostram essenciais para sua inclusão no ensino superior. Ressaltamos a necessidade de oferecer aos professores formação continuada na área de Educação Especial para inclusão de acadêmicos com deficiência, síndromes ou outra especificidade para conhecimento de metodologias de ensino e uso de tecnologias assistivas.

Percebemos também a necessidade de oferecer apoio aos acadêmicos com deficiência com relação ao uso do ambiente virtual, para que estes tenham efetivo acesso aos recursos que a plataforma oferece. Percebemos que é de fundamental importância ter conhecimento sobre a condição socioeconômica dos acadêmicos com deficiência para se buscar formas de auxílio e possibilidade de concessão permanente de cota para acesso aos serviços de internet para uso no ambiente institucional e doméstico para que estes tenham condições de obter maior êxito em seu percurso universitário

Em razão das restrições sociais da pandemia, realizamos apenas a aplicação do formulário on-line, o que limitou o número de participantes, pois dependíamos do acesso à internet deles. Acreditamos que a realização de uma entrevista presencial com questões de livre expressão traria mais informações relevantes, reduziriam algum equívoco de interpretação, o que não é permitido em questionário on-line via *Google Forms*, dado a sua objetividade. Sugerindo assim, a possibilidade de outros estudos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Terry. Getting the Mix Right Again: An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, V.4,

Number 2. October/2003. Disponível em:

<<https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/708>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 5.296, 02 de dezembro de 2004. 2004. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, Brasil, 2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2020. Lei da Acessibilidade. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, Brasil. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Lei Nº 10.436, 24 de abril de 2002. (Lei da Libras). 2013. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, Brasil. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.977, 08 de janeiro de 2020. 2020. Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, Brasil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm>. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. 2020c. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. 2020a. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <<http://abre.ai/bgvB>>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/9inmB8v>>. Acesso em 12 jun.2020.

CARLLETO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal um conceito para todos.** Instituto Mara Gabrilli, São Paulo, 2007.

CIPRIANO, J. A. et al. Docência e ansiedade: a ampliação do PSE como medida preventiva na saúde mental do professor. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA18_ID1248_15082019134137.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <<https://dspace.sws.net.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

DOMINGUES, Alex Torres. A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: Avanços e perspectivas. **Horizontes, revista de educação**. v. 7, n.14 (2019). Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10855/5474>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLGES, C. et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. EducaseReview, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua, **Acesso à internet e à televisão posso de telefone móvel e celular para uso pessoal**. 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v.17, n. 3, p. 621-626, 2012.

NASCIMENTO, P. R. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2021.

SALVAGNI, Julice; WOLCICHOSKI, Nicole de; GUERIN, Marina. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.11, n.2, p1-12, jul.-dez.2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/38898/26518>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **COVID19 y educación superior**: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Publicado em 2020 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC).Publicado em 2020 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe e pela Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLA, Liane. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

Recebido em: 28 de dezembro de 2022.

Aprovado em: 22 de fevereiro de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.10672>

ⁱ Doutora pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática (UFMT, 2018), Mestre em EDUCAÇÃO pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2013), Bacharel em Análise de Sistemas pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel,1999). Professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania - ECTeC da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Sinop, professora do Mestrado Profissional em Rede Educação Inclusiva- PROFEI, Campus Unemat-Sinop.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0730600349059222>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2876-6660>

E-mail: brugnera.elisangela@unemat.br

ⁱⁱ Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas -(UFPel, 2002). Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2001), graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel,1999). É Membro do Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania -ECTeC da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, campus de Sinop. Atualmente é professora efetiva da Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/977311188155719>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0932-9297>

E-mail: angelica.dias@unemat.br

**GAMIFICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
metodologia ativa na perspectiva da educação inclusiva e da
valorização das potencialidades de todos os estudantes**

**GAMIFICATION IN ELEMENTARY EDUCATION:
active methodology from the perspective of inclusive education and the
valuation of potentialities of all students**

Juliana Cristina Schmidt Schons Rodriguesⁱ

Sandra Luzia Wrobel Straubⁱⁱ

RESUMO: Este artigo surgiu do recorte da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva que teve como objetivo analisar se a gamificação como metodologia ativa seria capaz de proporcionar uma escola mais inclusiva e influenciar a participação ativa de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Considerou-se o método da pesquisa participante tendo em vista a participação ativa e interação entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa. Os resultados evidenciaram maior motivação, envolvimento e autonomia dos alunos para realizar as atividades propostas. Conclui-se que a gamificação como metodologia ativa se mostra promissora e contribui no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gamificação. Metodologia ativa. Educação inclusiva. Ensino fundamental.

ABSTRACT: This article emerged from a clipping of the Professional Master's dissertation in Inclusive Education, which aimed to analyze whether gamification as an active methodology would be able to provide a more inclusive school and influence the active participation of all students in the teaching-learning process. The participant research method was considered in view of the active participation and interaction between the researcher and the research subjects. The results showed greater motivation, involvement and autonomy of the students to carry out the proposed activities. It is



concluded that gamification as an active methodology is promising and contributes to the development of the teaching-learning process.

Keywords: Gamification. Active methodology. Inclusive education. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

O uso das metodologias ativas de aprendizagem surgiu como uma possibilidade de transformar o ensino tradicional, cujos alunos se mantêm passivos diante de informações recebidas, em educação ativa, em que os professores se tornam mediadores do processo de ensino e os estudantes tem a oportunidade de aprenderem por meio de aulas mais atrativas, criativas e participativas.

A escola, como um espaço de desenvolvimento de saberes, necessita estimular a criatividade e o senso crítico de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para que sejam capazes de desenvolver suas potencialidades e atuar de maneira ativa na sociedade em que vivem, sendo seres formadores de opinião e não apenas replicadores.

Dessa maneira, compreendemos que o uso das metodologias ativas na educação vem ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB n. 9394 (BRASIL, 1996) que propõe desenvolver nos estudantes o princípio da liberdade, da solidariedade e sua participação plena na sociedade.

Segundo Freire (2004) os sujeitos aprendem com as diferenças, nesse sentido, é fundamental que o professor promova atividades para que os estudantes interajam, possam ouvir a opinião dos colegas e fazer novas reflexões. Nessa concepção, a pedagogia da autonomia conversa com as metodologias ativas de aprendizagem, pois valoriza a opinião dos alunos, estimula a interação e a busca por conhecimentos.

Portanto, o uso das metodologias ativas tem se mostrado promissor para incentivar a interação e a inclusão escolar, independente de características físicas, sociais ou de gênero, pois favorecem e valorizam as diferenças e as potencialidades individuais.

Nesse sentido, considera-se a necessidade de reconhecer que cada pessoa aprende em ritmos e tempos diferentes, conforme seu estilo de aprendizagem, considerando que estilos de aprendizagem são formas distintas de aprender, e de acordo com Barros (2009) é a maneira que cada pessoa processa a informação, os sentimentos e comportamentos durante o processo de aprendizagem.

Desta forma, esta pesquisa foi pensada e executada considerando o princípio de escola para todos, conforme orienta a Declaração de Salamanca no ano de 1994. Ante essas questões, esse artigo procura analisar se o uso da gamificação como metodologia ativa utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, empregada de forma interdisciplinar, seria capaz de influenciar positivamente a participação ativa e incluir todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Através dos estudos bibliográficos, do desenvolvimento de um jogo gamificado denominado Heróis em Ação e da coleta de dados que foi realizada através de observações durante a pesquisa e entrevista semiestruturada do grupo estudado sendo, três turmas do 5º ano do ensino fundamental, da

Escola Estadual Professor Djalma Guilherme da Silva, localizada no município de Sinop, no estado de Mato Grosso, buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: A gamificação como metodologia ativa, trabalhada de maneira interdisciplinar, utilizando o jogo Heróis em Ação, contribui para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, incentivando a autonomia e o trabalho colaborativo entre os estudantes e entre os estudantes e os professores?

Compreendendo as nuances da gamificação como uma metodologia ativa, pode-se concluir que grande parte dos estudantes se mostraram engajados para realizar as atividades durante o jogo, tanto em sala de aula quanto em atividades que deveriam ser desenvolvidas em casa, atuando em movimentos de colaboração com suas equipes e até mesmo com outras equipes.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem percebeu-se que a participação no jogo, contribuiu para melhorar esse processo, tendo que vista que os alunos tinham que estudar com mais afinco e dedicação para ensinar o conteúdo aos estudantes do quarto ano do ensino fundamental.

Considerou-se nesse estudo o método da pesquisa participante tendo em vista a ativa participação e interação entre a pesquisadora e os sujeitos na condução dos processos de pesquisa, com intuito de compreender profundamente os sujeitos envolvidos.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DO RECONHECIMENTO E DA VALORIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DE TODOS OS ESTUDANTES E AS POTENCIALIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NESSE PROCESSO.

O termo inclusão possui diversos significados, de acordo com o dicionário Silveira Bueno (2004) inclusão significa: Ação ou efeito de incluir, compreender, envolver. Assim, se torna fundamental a compreensão da concepção de educação inclusiva, para que toda comunidade escolar, contribua para garantir que os estudantes tenham equidade no seu processo de aprendizagem e para que tenham suas potencialidades valorizadas.

Desta maneira, equidade, conforme Carvalho (2005) não significa educar a todos da mesma maneira, mas, educar respeitando as diferenças individuais, para que as dificuldades não se traduzam em impedimento à aprendizagem.

Ainda, de acordo com Mendes (2001, p. 28) “o conceito de inclusão se fundamenta em aceitar e reconhecer a diversidade humana na sociedade.” Respeitar, reconhecer a diversidade significa aceitar as pessoas com suas especificidades, garantindo igualdade de condições e oportunidades para que possam desenvolver suas potencialidades.

Assim, Além de respeitar, devemos valorizar a diversidade humana, reconhecendo as suas potencialidades para a aprendizagem, conforme Pietro (2006) a escola deve não somente reconhecer, mas valorizar a diversidade humana, pois todos são capazes de aprender. As deficiências e limitações dos alunos devem ser levadas em consideração para elaboração do planejamento, entretanto, a ênfase do processo de ensino deve estar nas potencialidades de cada estudante, buscando sempre a autonomia escolar e social.

Segundo Mendes (2017), o termo educação inclusiva se tornou popular a partir da Declaração de Salamanca no ano de 1994, que assumiu o conceito de escola para todos em referência àqueles que constantemente são colocados à margem do processo de ensino, como os que enfrentam desafios de aprendizagem, alunos com deficiência, e/ou em situação de extrema pobreza, entre outras especificidades.

Já para Camargo *et al.* (2017), a educação inclusiva vem acontecendo de forma gradativa e beneficia todos os estudantes. Ainda, conforme Carvalho e Oliveira (2015) a escola inclusiva deve estar em movimento constante, pois não existe um modelo pronto a ser seguido, mas sim, escolas que lutam pela inclusão, pelo respeito e pela valorização de todos os alunos.

Portanto, considerando a escola regular como um espaço de múltiplas aprendizagens, culturas e identidades, é fundamental que receba os estudantes com olhar e ações voltadas para inclusão, valorizando e respeitando as diferenças e potencialidades de todos os estudantes.

Conceituando, que incluir não é apenas dividir o mesmo espaço, mas sim, enxergar os alunos a partir das suas potencialidades, promovendo uma educação que atenda às necessidades de aprendizagem de todos.

Conforme Camargo (2017) o conceito de inclusão vem sendo mal compreendido, pois em muitos casos é considerado e pensado somente para alunos público alvo da educação-especial. Entretanto, a inclusão se aplica aos mais variados grupos de pessoas, espaços físicos e simbólicos.

Quando pensamos na educação inclusiva, surge constantemente uma questão: quais são os alunos alvo da educação inclusiva? A resposta é simplesmente todos.

Ainda, de acordo com Carvalho (2017) a educação inclusiva se estende aos alunos público alvo da educação especial, com foco prioritário aos excluídos de alguma maneira do processo educacional, ou seja, “os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos”, etc. (CARVALHO, 2017, p. 2).

Nesse sentido, reconhecendo a instituição escolar como espaço multicultural, tendo em vista que recebe uma grande diversidade de estudantes, é o espaço ideal para iniciar a transformação social, para que todos compreendam que as diferenças existem, porém, devem ser respeitadas e valorizadas, pois as diferenças é o que nos tornam únicos e especiais.

Assim, as aulas tradicionais e escolas com currículos engessados, há muito tempo deixaram de atender as necessidades de aprendizagem, pois aulas expositivas com alunos passivos e currículos que não atendem a diversidade não fazem mais sentido na atualidade, causando uma exclusão cada vez maior, indo contra a perspectiva da educação para todos.

Paulo Freire (1967) já ressaltava que o homem foi feito para se comunicar, desta maneira, não faz sentido os alunos passarem horas na escola apenas ouvindo o professor falar, sem interação com os demais colegas e sem utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, já que esse deve ser um espaço de socialização e interação com a realidade.

Reforçando o pensamento de Freire (1967), Bacich e Moran (2017) abordam que as metodologias ativas têm a possibilidade de transformar a educação em uma experiência significativa,

possibilitando a construção do pensamento reflexivo, questionador, consciente da sua realidade e da sua capacidade de mudança e transformação.

As metodologias ativas de aprendizagem surgem, então, como uma nova maneira de pensar o ensino, colocando o discente como centro do seu processo de aprendizagem, oportunizando o exercício de sua autonomia e o protagonismo, estimulando o pensamento crítico-reflexivo, o trabalho em equipe, com oportunidade de aprender através da colaboração e da exploração, saindo da estagnação das aulas tradicionais onde o professor é o pilar do processo de ensino.

Sendo fundamental, a interação entre os pares e com os professores, para o compartilhamento de suas experiências de vida e conhecimentos, enriquecendo assim, a aprendizagem, a aceitação do outro, o respeito à diversidade e a curiosidade para descoberta de novas maneiras de ensinar e aprender.

Para Abreu *et al.* (2017) é fundamental que as escolas recriem suas práticas pedagógicas de forma a valorizar as diferenças. Sendo primordial ter um currículo pautado na diferença, flexível, de modo que possa ser alterado de acordo com as necessidades dos estudantes. Além disso, é necessário investimento na formação continuada dos profissionais no sentido de que aprendam novas metodologias para promover a inclusão e a participação de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, torna-se de supremo valor o investimento financeiro, ações, legislações, dentre outros, visando o atendimento da pessoa com deficiência e daqueles que fogem a regra da “normalidade”, pois ações voltadas para atender a necessidade dessas pessoas, podem propiciar uma melhora no desenvolvimento enquanto cidadão, interferindo positivamente no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

Para Trocmé-Fabre (2004), todo ser humano nasce apto a aprender, todos têm a necessidade de questionar a vida e sua pluralidade, de se organizar e se adaptar. Porém, é necessário que o professor oriente e apresente aos discentes, diferentes maneiras de aprender para que desenvolvam seu potencial e a capacidade de estabelecer relações.

Souza *et al.* (2014) observa que no método ativo há uma mudança na percepção do ensinar para o aprender, o foco passa a ser o estudante com uma participação mais ativa e o desenvolvimento de autonomia na construção do seu aprendizado tendo a oportunidade de exercitar o pensamento crítico e criativo.

Para Almeida (2018) a escola não deve ser a preparação para vida, mas a própria vida, por isso deve prezar pela experiência e pela reflexão, para estabelecer relações, construir e reconstruir constantemente e criticamente novas aprendizagens e experiências significativas.

As metodologias ativas de aprendizagem envolvem diferentes ferramentas para incentivar a interação entre os alunos, destes com professores e entre os alunos e os materiais didáticos. Favorecendo um ambiente colaborativo, onde se responsabiliza pela construção do seu conhecimento sendo incentivados a auxiliar os colegas para que todos tenham a oportunidade de aprender, desenvolvendo também o espírito de equipe e colaboração.

Contudo, ao se responsabilizar pela construção do seu conhecimento, não quer dizer que vá aprender sozinho. É necessário que o docente o acompanhe, não devendo estar à frente ou atrás, mas junto, em uma progressão, em direção à troca de saberes, devendo haver interação entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (TROCMÉ-FABRE, 2004).

Ao longo dos anos, foram desenvolvidas várias possibilidades para utilização das metodologias ativas que podem ser utilizadas em conjunto ou separadamente, conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1- Metodologias ativas, aplicações e origens metodológicas

Metodologia ativa	Como funciona?	Origem
Sala de Aula Invertida	Dias antes da aula, o professor disponibiliza o material a ser estudado fora da escola. Dessa forma o estudante tem acesso ao material e pode se preparar para aula, acessando o material quantas vezes tiver vontade. A sala de aula se torna um espaço reservado para tirar dúvidas, realizar debates e exercícios.	Entre os anos de 2007 e 2008, na Woodland Park High School, Colorado, Estados Unidos, criada pelos professores de química Jonatham Bergmann e Aaron Sams.
Aprendizagem Baseada em Projetos	A partir de uma questão norteadora, (problemas da vida real, com propostas mais amplas) relacionada à realidade do aluno. Os estudantes investigam, debatem e devem elaborar um produto final, visando à solução da questão norteadora. Pode envolver muitos assuntos e conteúdos em um único projeto.	Kilpatrick (EUA), em 1919, baseou-se em ideias de Dewey (1889), também norte-americano, para atuar em sala de aula a partir de temas e problemáticas reais e de interesse dos alunos, a fim de que reconstruissem e reorganizassem suas experiências por meio das quais considera que o aprendizado acontece.
Aprendizagem Baseada em Problemas	Um recorte da aprendizagem baseada em projetos. O professor caminha lado a lado com os alunos na busca de resolução de problemas da vida cotidiana (geralmente hipotético). Teoria e prática devem caminhar juntas, incentivando a discussão de diversos temas e buscando soluções.	Na década de 1960, foi inicialmente aplicada em escolas de medicina na MacMaster University, no Canadá, e na Maastricht University, na Holanda.
Gamificação	O professor mediador transforma a aula em uma experiência gamificada, associando os conteúdos às missões e desafios, utilizando elementos dos <i>games</i> ¹ , como narrativa, avatares ² , conquistas, níveis e fases, na educação, criando um ambiente atraente e desafiador e possibilitando aos alunos, mais	Surgiu em 2003, termo atribuído a Nick Pelling, mas somente no ano de 2010 o termo se popularizou.

¹ Game: origem palavras inglesa, vem de *Gamification*. Segundo Karl Kapp “Um game é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional” (KAPP apud ALVES, 2015, pg.46)

² Avatares: “mostram ao jogador alguma representação visual de seu personagem ou papel no sistema gamificado” (ALVES, 2015, pg. 76)

	autonomia, promoção do diálogo, criatividade e foco para atingir o objetivo proposto.
--	---

Fonte: quadro elaborado pela autora, baseado em Ferrarini, Saheb e Torres (2019).

A pesquisa que apresentamos neste artigo, teve como foco a gamificação como metodologia ativa, entretanto, independente da metodologia ativa a ser utilizada, o princípio fundamental é colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, e deve ser incentivado pelo professor a ser questionador, pesquisador, crítico, afim de desenvolver a autonomia, maior interação social e cooperação.

Para que a educação se torne adequada aos tempos atuais é necessário, de acordo com Moran (2015), que o professor enriqueça suas aulas utilizando a metodologia ativa por meio da realização de “pesquisa, aula invertida, integração sala de aula e atividades *online*, projetos integradores e jogos.” (MORAN, 2015, p. 23). Assim, independente da metodologia que for utilizada, todas possuem um objetivo em comum, que para Mota e Rosa (2018) é trazer o aluno para o centro do processo educativo, buscando envolvê-lo em todo seu processo de aprendizagem, oferecendo uma responsabilidade extra que é gerir sua aprendizagem.

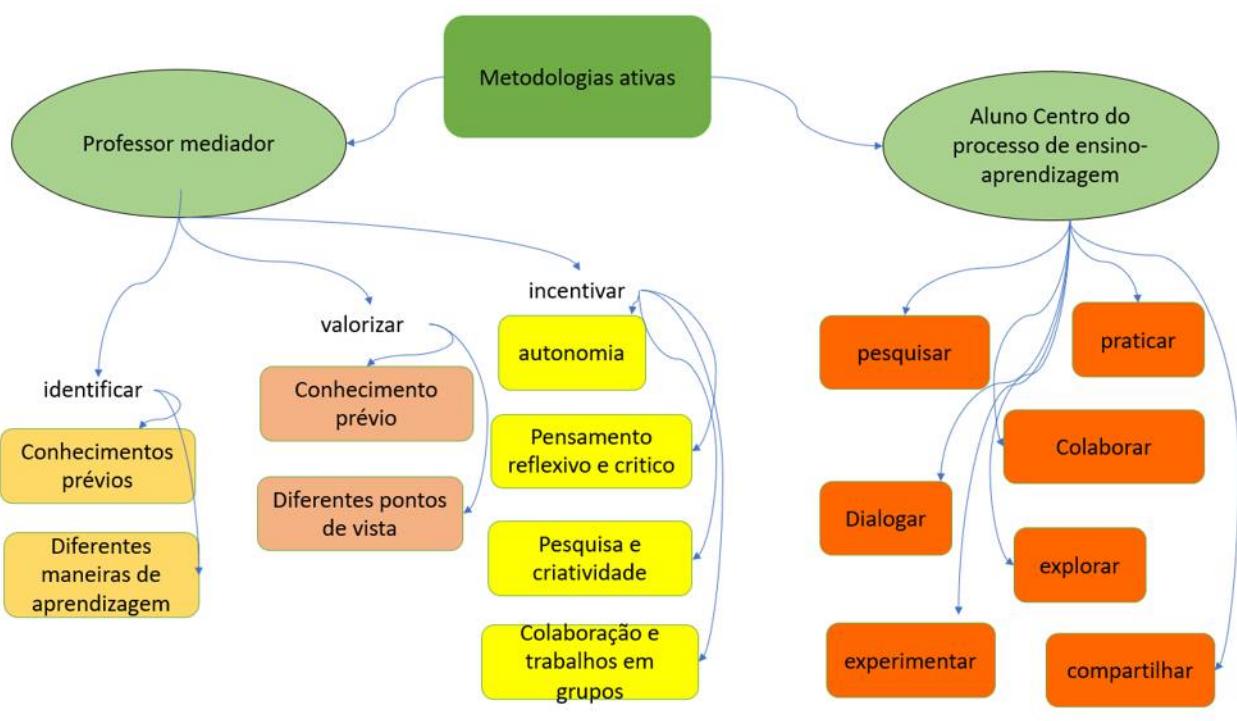
A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) apesar de não citar uma metodologia específica, recomenda a utilização de metodologias que favoreçam o protagonismo dos alunos, maior capacidade de abstração, colaboração e reflexão. Dessa maneira estabelece que o uso das metodologias ativas seja fundamental para atingir essas competências.

Berbel (2011) aponta que o engajamento dos alunos em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia. Portanto, é importante que o professor comprehenda que os estudantes aprendem de maneiras e em tempos diferentes, sendo necessário propiciar um ambiente que desperte o interesse, a participação e a experimentação.

Para Moran (2018) a escola deve ser espaço privilegiado, onde professores e alunos têm a oportunidade de aprender de maneira concreta, procurando soluções inovadoras, estimulando a criatividade e a participação, para que possam evoluir como pesquisadores, descobridores e realizadores, sem medo de errar, pois estes levam a novos caminhos e descobertas.

As metodologias ativas de aprendizagem surgem então, como uma nova maneira de pensar o ensino, colocando o discente como centro do seu processo de aprendizagem, oportunizando o exercício de sua autonomia e o protagonismo, estimulando o pensamento crítico-reflexivo, o trabalho em equipe, com oportunidade de aprender através da colaboração e da exploração, saindo da estagnação das aulas tradicionais onde o professor é o pilar do processo de ensino. Sendo fundamental a interação entre os pares e com professores, para o compartilhamento de suas experiências de vida e conhecimentos, enriquecendo assim, a aprendizagem, a aceitação do outro, o respeito à diversidade e a curiosidade para descoberta de novas maneiras de ensinar e aprender.

Desta maneira, fazendo uma síntese sobre o papel dos professores e dos alunos frente às metodologias ativas, a figura 1 apresenta alguns posicionamentos que devem ser adotados para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira mais significativa:

Figura 1- Postura do professor e dos alunos frente às metodologias ativas:

Fonte: Figura elaborada por Schons (2022)

Assim, para utilizar as metodologias ativas o educador necessita estar atento a compreender as mudanças exigidas pela sociedade atual, disposto e comprometido em mudar sua postura em sala de aula de protagonista para mediador, caminhando lado a lado com os alunos. Porém essa utilização não garante o sucesso de todos os estudantes. Para que isso aconteça é de suma importância que os docentes desenvolvam seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, que incorporem que todos têm capacidade de aprender, que o processo de aprendizagem de cada estudante é diferente e que pensar as diferenças no agir pedagógico beneficia a alunos, professores e comunidade escolar.

2.1 GAMIFICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

O termo gamificação é relativamente novo, de acordo com Alves (2015) o significado como é conhecido atualmente, surgiu em 2003 e foi atribuído a Nick Pelling, mas Fadel e Ulbricht (2014) relata que somente no ano de 2010 o termo se difundiu.

Porém, algumas atividades gamificadas já vinham sendo utilizadas pelos professores há muito tempo, como dar uma recompensa para incentivar a realização de uma atividade, aumentar os níveis de dificuldade das atividades e até mesmo fornecer um *feedback* sobre atividades realizadas. O conceito de gamificação vem sendo aprimorado a partir de novos estudos e nessa perspectiva, para Busarello, Fadel e Ulbricht (2014) gamificação é utilizar as dinâmicas dos atos de jogar, em situações fora dos

jogos. Para Kapp (2012) a gamificação significa utilizar elementos dos *games* (mecânicas, estratégia, pensamentos) com o intuito de motivar a ação, solucionar problemas e desenvolver aprendizagens. Murr e Ferrari (2020) conceituam gamificação como ação de criar uma simulação dentro de uma situação real, onde a pessoa se desconecta por um tempo da realidade enquanto está estudando ou trabalhando, etc.

Assim, o que podemos extrair desses conceitos é que gamificação significa utilizar os elementos dos jogos em ambientes distintos, para que o indivíduo tenha prazer e se sinta engajado em realizar determinada atividade. Consolidando que elementos são as partes fundamentais do jogo, sendo que Werbach e Hunter (2012) identificaram três tipos de elementos de jogos, que devem estar interligados para que cause imersão e os objetivos sejam alcançados, sendo: os componentes, a mecânica e as dinâmicas.

Os componentes são os elementos mais tangíveis dos jogos, podemos citar como exemplos os avatares, a pontuação, os níveis ou fases. Quando combinados dois ou mais componentes, é possível gerar uma mecânica, que são os elementos que orientam a ação dos jogadores, que pode ser para competição, cooperação, acesso a *feedbacks*, desafios, vitória, entre outras. As dinâmicas são a parte mais abstrata dos elementos dos *games*, envolvem as emoções, a narrativa e os relacionamentos. Há uma quantidade imensa de elementos que podem ser combinados de diferentes maneiras para gerar um sistema gamificado de sucesso.

De acordo com Eugenio (2020) existem evidências nas neurociências de que três elementos são fundamentais para garantir uma aprendizagem significativa: a motivação, a atenção e a memória. Conforme o referido autor, gamificação está mais relacionada com comportamento humano do que com a diversão.

Segundo Alves (2015), na educação a gamificação tem a capacidade de tornar a escola um espaço motivador e envolvente, capaz de fazer com que os alunos desejem estar nesse local investindo seu tempo, compartilhando conhecimento, para melhorar os níveis de aprendizagem. Corroborando com esse pensamento, Kapp (2014) enfatiza que alunos que podem se divertir enquanto aprendem, retém melhor o conteúdo do que os que participam de aulas estáticas e enfadonhas.

Para Liu, Alexandrova e Nakajima (2011) o objetivo da gamificação é despertar o comportamento de jogador, ou seja, ser persistente, estar motivado e concentrado. Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) observam que o foco principal da gamificação é o envolvimento emocional, utilizando a mecânica dos jogos para propiciar um ambiente de engajamento. Já Eugenio (2020, p. 60) defende que o objetivo da gamificação na educação é motivar os estudantes através da linguagem dos jogos, valorizando a “intencionalidade pedagógica do professor”.

Um dos principais objetivos da gamificação na educação é despertar a motivação intrínseca³ dos estudantes e a participação colaborativa, explorando suas potencialidades que vão além de aprender sobre determinado conteúdo. Também incentivar a resolver problemas da vida real de maneira criativa e investigativa, além de estimular a aquisição de competências como trabalho em

³ Motivação intrínseca: basicamente é aquele desejo próprio, exclusivo e interno ao indivíduo. (BUSARELLO, 2016, p. 19).

equipe, autonomia, persistência e pensamento crítico, entre outras, que podem ser desenvolvidas em conformidade com a necessidade dos estudantes e a intencionalidade do professor.

A crescente facilidade de acesso à internet tem transformado a sociedade e a relação das pessoas com a informação, oportunizando para que o ser humano passe de receptor passivo de informação, proporcionado pelas mídias de massa, para ser também autor e transmissor de conhecimento, por meio de *blogs*, *sites*, redes sociais, plataformas digitais, dentre outros.

Nesse sentido, Eugenio (2020) explica que os alunos nativos digitais⁴ desenvolveram uma maneira de organizar o pensamento utilizando de meios analógicos e digitais e essa combinação é capaz de permitir um nível de ação e interação muito mais dinâmico.

Entretanto, a gamificação não está condicionada ao uso das tecnologias digitais, pode ser totalmente analógica e ainda assim ser atrativa e engajadora. Mesmo que a escola não possua recursos tecnológicos, o professor poderá beneficiar os estudantes com a utilização da gamificação.

Conforme Alves (2015, p. 35) “*Gamification* não ocorre apenas quando é possível o uso de tecnologia. O que conta é como você desenha e não qual será o meio de entrega de seu projeto, que pode ou não depender da tecnologia”. O uso da tecnologia pode potencializar a utilização da gamificação.

3 METODOLOGIA

Como base metodológica, na pesquisa realizada, que apresentamos alguns aspectos aqui neste artigo, utilizou-se a pesquisa participante (PP), pois houve interação e envolvimento do pesquisador com os pesquisados. Conforme Brandão (1999) a pesquisa participante desafia o pesquisador a compreender profundamente os sujeitos envolvidos na pesquisa, não apenas alguns fragmentos da sua realidade.

Para Gajardo (1999) não existe um modelo pronto e acabado de pesquisa participante, mas algumas características comuns nesse tipo de pesquisa, como exemplo podemos citar a intencionalidade política que visa atividades de investigação e de ação educativa, ou seja, uma proposta de ação, buscando uma transformação social, da possibilidade real e concreta de buscar novos caminhos e soluções.

Os alunos escolhidos para participarem da pesquisa, eram de três turmas de 5º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Sinop/MT, sendo uma turma do período matutino e duas do período vespertino, contanto com a participação de 62 alunos que foram autorizados pelos responsáveis para participarem da pesquisa. Salientamos ainda, que está pesquisa foi aprovada pelo Comite de Ética em Pesquisa – CEP, uma vez que envolveu a participação de seres humanos.

A seleção turmas de 5º ano, se deu pelo fato de que alguns estudantes apresentam apatia em sala de aula, não participando ativamente do processo de aprendizagem, muito dependentes do professor, sem autonomia. E ainda, um número elevado de estudantes que apresentavam desafios de

⁴ Nativos digitais: são aqueles que nasceram e cresceram na era da tecnologia digital (PRESNSKY, 2001)

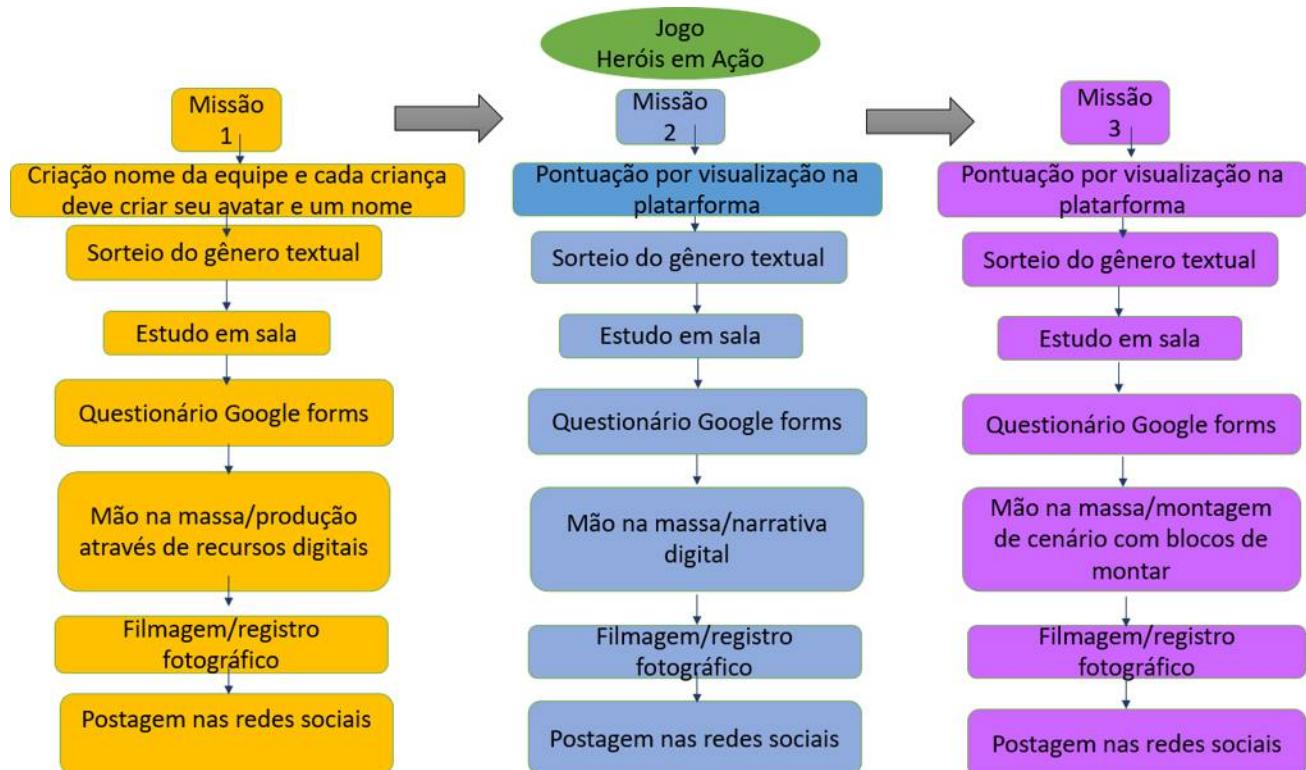
aprendizagem, ou seja, defasagem na leitura, escrita, resolução de problemas matemáticos das quatro operações básicas.

Vale ressaltar, que nem sempre alunos apáticos ou dependentes apresentam desafios de aprendizagem. Em sala de aula pode-se encontrar os mais diversos comportamentos e ritmos de aprendizagem, entretanto, os estudantes do 5º ano do ensino fundamental estão na transição da unidocência para pluridocência, fato que exige mais autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem.

Assim, Reis e Nogueira (2021) esclarecem que a mudança da unidocência para pluridocência se não for bem preparada pode dificultar a transição desse novo ciclo. Para Andrade (2011) ao entrar no sexto ano do ensino fundamental os alunos não são mais vistos como criança e os professores tendem a cobrar maior autonomia na realização das tarefas.

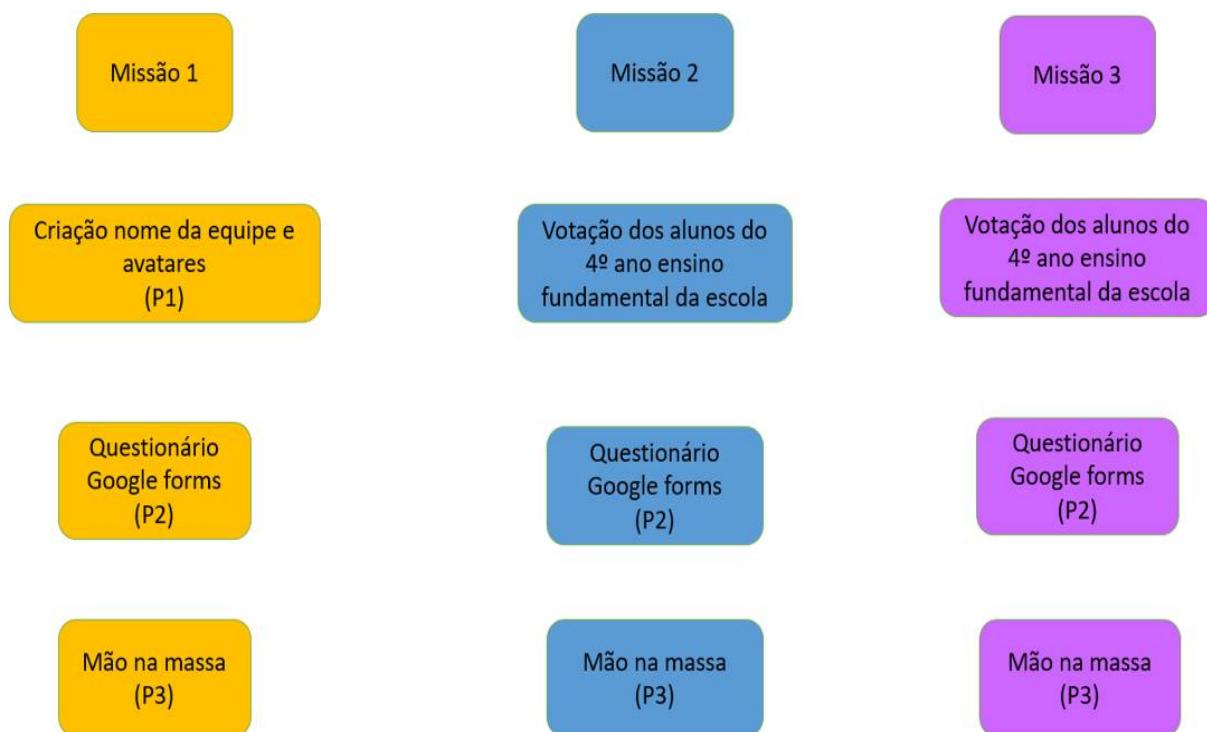
Compreendendo as nuances dessa fase de ensino, foi desenvolvido o jogo gamificado Heróis em Ação com três missões, sendo sete fases cada missão, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 2 – Estrutura do jogo Heróis em Ação



Fonte: figura elaborada por Schons (2022)

Em cada missão, três níveis somariam pontos para as equipes, sendo representados pela imagem a seguir:

Figura 3 - Níveis que somam pontuação dentro do jogo gamificado Heróis em Ação

Fonte: figura elaborada por Schons (2022)

O jogo elaborado foi apresentado as professoras e aos alunos, foram explicadas suas regras e o objetivo, pois de acordo com Alves (2015) as regras determinam o que os jogadores poderão fazer durante o período do jogo e o objetivo tem a função de engajar os estudantes. Nesse caso, o objetivo para os alunos do 5º ano era ensinar os estudantes do 4º ano sobre os gêneros textuais estudados, já as regras eram voltadas para incentivar a participação nas atividades, a colaboração e a autonomia na realização dos estudos.

Também foi explicado que esse jogo seria realizado em equipes, com cinco participantes em cada uma. Considerando que três fases em cada missão somavam pontos, para vencer era necessário acumular a maior pontuação, somando os três níveis. A premiação de participação para todos os alunos foi um certificado e um piquenique. Já a equipe vencedora foi contemplada também com uma medalha. Para coleta de dados utilizou-se observação, envolvimento e participação dos alunos e professores em cada fase durante a participação do jogo, vídeos, fotos e entrevista semiestruturada com alunos e professores envolvidos na pesquisa.

A realização de cada missão do jogo durou em média três semanas para ser realizada, utilizando em torno de oito aulas semanais. A duração de todo o jogo levou em torno de dois meses.

Considera-se que a participação dos estudantes durante todo o jogo foi significativa, muitos demonstraram engajamento na participação do jogo Heróis em Ação, realizando as missões propostas,

interagindo com os colegas, promovendo trocas de experiências e conhecimentos o que contribui significativamente para a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

4 OLHAR DISCENTES E DOCENTES FRENTE A GAMIFICAÇÃO UTILIZANDO O JOGO HERÓIS EM AÇÃO

Após o desenvolvimento do jogo em sala de aula, foi realizado com os discentes e docentes uma entrevista semiestruturada para compreender se na visão dos participantes o jogo foi capaz de influenciar positivamente, favorecendo a autonomia no desenvolvimento das atividades, a inclusão de todos os alunos e a melhora no processo de ensino-aprendizagem. (Schons, 2022).

Desta forma, apresentamos a seguir alguns questionamentos realizados para as professoras e alguns alunos na entrevista semiestruturada.

Questionou-se para as professoras participantes da pesquisa se o jogo Heróis em Ação contribuiu de alguma maneira para melhorar o processo de aprendizagem (Schons, 2002)

(01) PROFESSORA TURMA B: Em minha opinião, o jogo ele sempre contribui. No momento que tem uma regra o aluno já vai estar mobilizado. Então de alguma forma ele tem um atrativo diferente de uma aula tradicional ou expositiva. Ele vai engajar o aluno de alguma forma.

(02) PROFESSORA TURMA C: Contribuiu, as crianças elas adoraram trabalhar com esse projeto. Quando nós começamos a trabalhar eu já tinha trabalhado alguns conteúdos, foi bem gostoso trabalhar porque não foi algo que eles não sabiam, eles já tinham alguma noção. E eles interagiram, a sala toda interagi e mesmo aqueles alunos que chegaram depois, que foram inseridos depois na sala de aula, eles conseguiram interagir, eles produziram.

(03) PROFESSORA TURMA A: Acredito que o jogo contribuiu para melhora do processo de aprendizagem, pois a maioria dos alunos estavam mais engajados, participativos durante as aulas e realizando os estudos também fora do ambiente escolar, o que sabemos que contribui para aprendizagem.

De acordo com as respostas das professoras, percebe-se que o jogo contribuiu de alguma maneira para mobilizar os estudantes, favorecendo além da aprendizagem, a interação, pois os alunos desenvolveram as atividades em equipes, o que favoreceu o convívio e o diálogo dentro da equipe e entre as equipes. Corroborando com a visão das professoras, Santos (2020) argumenta que soluções gamificadas envolvem ação, razão e emoção dos participantes, por isso a aprendizagem se torna mais eficiente, pois ao jogar, os jogadores estimulam todas as camadas do cérebro.

Já os alunos, ao serem indagados se achavam que o jogo ajudou a aprender mais e melhor, a maioria respondeu que sim e observaram que estar em equipe ajudou a aprender, porque um auxiliava o outro. Como podemos ver nos depoimentos a seguir (Schons, 2022)

(04) ALUNOS A1: Eu aprendi mais rápido com o jogo, meus amigos me ajudaram e o jeito de ensinar foi diferente.

(05) ALUNO C12: Porque ele é mais interessante, ajuda a gente a memorizar mais as coisas. É muito legal e divertido, também faz a gente se empenhar mais nas atividades.

Fica evidenciado na fala dos estudantes que o trabalho em equipe é necessário e importante para que possam trocar informações e construir conhecimentos de forma coletiva.

Assim, Busarello (2018) argumenta que a aprendizagem motiva os estudantes quando se torna divertida, gerando outro nível de interesse e uma nova maneira de agrupar elementos de aprendizagem em um ambiente propulsor de engajamento e motivação. Para Arnaldi (2020) a colaboração e o trabalho em equipe na gamificação é a forma mais eficiente para engajar os indivíduos. Desenvolver a autonomia e a interdependência é a chave para viver na atualidade.

As professoras foram questionadas, quanto à participação e influência do jogo na aprendizagem dos alunos que enfrentaram desafios de aprendizagem. Uma delas relatou, de acordo com Schons (2022) que os alunos foram beneficiados com o jogo:

(06) PROFESSORA TURMA C: Foram muito beneficiados, porque mesmo com a dificuldade, o fato de estar trabalhando em grupo ajudou bastante. Por mais que a gente teve que ter os devidos cuidados devido a pandemia, tivemos que fazer uma separação, mas mesmo assim eles se sentiram em grupo. E eu vejo que isso facilitou bastante na aprendizagem deles nesse momento tão difícil que a gente passou e ainda tá passando. Eu penso que ajudou bastante para abrir o leque do conhecimento deles.

Uma das professoras, ainda relata que os alunos com desafios de aprendizagem levaram um tempo para perceber que poderiam participar do jogo mesmo sem saber ler e escrever. Segundo ela, na oralidade todos participavam, mas nos momentos mão na massa que exigiam maior participação na leitura e escrita teve que mostrar que quem participava oralmente também estava contribuindo. A professora mencionou o caso de um aluno (Schons, 2022):

(07) PROFESSORA TURMA B: Teve até um caso de um aluno, que ele tem mais dificuldade na leitura e escrita, e quando foi sorteado o gênero notícia foi ele que trouxe a notícia. Ele relatou os fatos, mas ele não queria fazer porque ele não queria escrever, devido à dificuldade dele na escrita. Aí quando eu falei você pode falar e o colega vai escrevendo, aí ele participou.

Quanto à participação dos alunos com desafios de aprendizagem no jogo, a professora pesquisadora da turma A relata que em vários momentos os percebeu se ajudando, falando suas opiniões, mesmo quem não sabia ler ou escrever, interagiram com o grupo oralmente. Também mencionou o caso de dois alunos:

(08) PROFESSORA TURMA A: Os alunos estavam sentados juntos para escrever a notícia no notebook, o aluno A1 estava ajudando o aluno A7 que não sabia ler e escrever, mas estava em seu momento de digitar no computador. Dessa maneira, o estudante A1 foi falando e mostrando as letras para o estudante A7. Foi um momento motivador, pois o aluno com desafios de aprendizagem se sentiu pertencente ao grupo. Podemos perceber seu orgulho em participar da atividade e poder usar o computador como os demais colegas da equipe.

Pode-se perceber com o relato das professoras que mesmo os estudantes apresentando desafios e ritmos de aprendizagem diferentes, o jogo contribuiu para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa por parte dos estudantes. Interagiram e com o auxílio da professora mediadora, encontraram soluções para que todos pudessem cooperar de alguma maneira na realização das atividades, compreendendo que todas as contribuições são válidas e significativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos bibliográficos e da aplicação do jogo Heróis em Ação em uma escola estadual no município de Sinop/MT, percebemos que a gamificação como uma metodologia ativa é capaz de engajar os estudantes, estimular a cooperação e consequentemente obter melhora no processo de ensino-aprendizagem, pois durante a aplicação do jogo, foi possível identificar uma maior participação e autonomia dos alunos na realização das atividades.

Através da análise dos dados também foi possível identificar maior motivação para realizar as atividades com autonomia, pois, conforme relato dos estudantes, verificamos que o fato de trabalhar em equipe e considerarem o jogo divertido é capaz de gerar interesse e engajamento na realização das tarefas.

Desta maneira, vale salientar mais uma vez a importância do professor mediador, conhecer o público alvo, sempre que possível, antes de desenvolver o jogo e ainda, estar apto a realizar modificações caso seja necessário. Pois, consideramos que alguns transtornos, deficiências, ou necessidades específicas de cada aluno, poderão exigir alterações no jogo, como tempo, recursos tecnológicos, recursos de tecnologia assistiva, entre outros que se façam necessários para incluir todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos, que a gamificação como metodologia ativa é capaz de estimular o desenvolvimento de competências socioemocionais como, empatia, respeito, criatividade, autonomia, paciência. Entendemos que o desenvolvimento do jogo Heróis em Ação, possibilitou aos estudantes que lidassem com diferentes emoções que foram geradas pela competição, pela colaboração e pela necessidade de desenvolver um trabalho em equipe.

Destacamos ainda, que de acordo com a pesquisa realizada, existem pontos relevantes a serem considerados na construção da gamificação como metodologia ativa: o professor deve atuar como mediador, incentivando os estudantes a buscarem mais autonomia no processo de construção da sua aprendizagem; o trabalho em equipe é fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais; tanto a competição como a colaboração tem a capacidade de gerar emoções, estimular a ação e juntas são capaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que é significativo utilizar recursos digitais para realizar as atividades gamificadas, tanto para pesquisas, quanto para desenvolver as atividades. Percebemos que os estudantes se mostram mais interessados quando utilizam celulares ou computadores para desenvolver as atividades e compreendem as infinitas possibilidades desses recursos.

Entretanto, ressaltamos que a falta de recursos tecnológicos não impossibilita a utilização da gamificação, ela pode ser desenvolvida de maneira totalmente analógica, porém, os recursos tecnológicos potencializam a gamificação.

O primeiro movimento para desenvolver a gamificação em sala de aula, é o professor conhecer o público com o qual vai trabalhar, buscando identificar as suas necessidades, visando reconhecer e valorizar as potencialidades de todos.

Em seguida o professor precisa definir os objetivos a serem alcançados, procurando sempre convergir o pedagógico com os interesses dos estudantes. É importante que as atividades e os conteúdos tenham o ponto de partida nos conhecimentos prévios dos alunos, valorizando suas experiências anteriores. Depois de conhecer o público alvo e ter claro os objetivos o professor mediador pode iniciar o processo de criação, entrelaçando elementos dos jogos e conteúdos programáticos.

Os elementos dos *games* são fundamentais para orientar a ação dos jogadores e são divididos em três aspectos distintos: a dinâmica responsável por atribuir coerência; a mecânica responsável por promover a ação; e os componentes que são a parte mais prática dos jogos, responsáveis por unir todos os elementos. Alguns desses elementos devem ser utilizados na gamificação buscando envolver os estudantes.

Verificamos que na pesquisa aqui apresentada, foi utilizado elementos da dinâmica como a narrativa, a emoção, a progressão e o relacionamento proporcionado pelo trabalho em equipes; elementos da mecânica como os desafios, a cooperação e competição, os *feedbacks*, a recompensa e o estado de vitória e ainda, como elementos dos componentes, os avatares, os níveis e a pontuação. Compreendemos que esses elementos são fundamentais para envolver os alunos, engajando-os para que desejassem desenvolver as atividades.

Outro fator que deve ser considerado é a importância de desenvolver a gamificação com o objetivo de trabalhar de maneira interdisciplinar. Na pesquisa abordada, foram trabalhados

interdisciplinarmente conteúdos de arte, português e matemática, privilegiando as trocas de conhecimento, valorizando todas as experiências e conhecimentos prévios.

Destacamos que a aprendizagem interdisciplinar potencializada pela gamificação contribuiu para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, a interação entre os alunos e entre os alunos e professores e ainda, o fortalecimento da cooperação entre esses.

Portanto, gamificação como metodologia ativa na perspectiva da educação inclusiva deve estar em constante movimento, ou seja, não existe uma estrutura gamificada pronta e acabada. É fundamental que o professor enquanto mediador conheça os estudantes, para melhor adequar a gamificação e seus elementos, conforme os objetivos dispostos a serem alcançados, as necessidades e potencialidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcine de. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Pontifícia Universidade de São Paulo. 2018

ALVES, Flora. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática / Flora Alves. -- 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ARNALDI, Cibele Ribeiro. Game Skills: **O exercício do auto conhecimento com jogos de competências e emoções.** / A era exponencial exige/ Coordenação Valderez Loiola- São Paulo, SP: Literare Books Internacional, 2020.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Estilos de uso do espaço virtual:** como se aprende e se ensina no espaço virtual? Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 51-74, 2009.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante** / Carlos Rodrigues Brandão (org.). São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-** BNCC. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASÍLIA, 1988. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** 2 ed. São Paulo: Editora FTD S.A., 2004.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. **A gamificação e a sistemática de jogo:** conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. Gamificação na educação / Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial:** enlaces e desenlaces Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, Ana Lúcia; OLIVEIRA, Cristiane Kuhn de. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU IMPACTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.** XII Congresso Nacional de Educação – PUC/ PR – 2015

CARVALHO, Rosita Edler. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM OS PINGOS NOS “IS”.** Editora Mediação. 3.^a Edição, Porto Alegre, 2005

EUGENIO, Tiago. **Aula em Jogo:** Descomplicando a gamificação para educadores. Editora Évora, 2020.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. **EDUCAÇÃO GAMIFICADA:** valorizando os aspectos sociais. Gamificação na educação / Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). — São Paulo: Cortez, 2008.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. **Metodologias ativas e tecnologias digitais:** aproximações e distinções. Revista Educação em Questão, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e-15762, abr./jun. 2019.

FERREIRA, Windyz Brazão. ‘Pedagogia de Possibilidades’: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?. Cadernos CENPEC. São Paulo. Vol.3. No.2. Pp.73-98. Jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 29^aed. São Paulo: Paz e terra, 2004.

GAJARDO, Marcela. **Repensando a pesquisa participante** / Carlos Rodrigues Brandão (org.). São Paulo: Brasiliense, 1999.

KAPP, K.M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LIU, Yefeng; ALEXANDROVA, Todorka; NAKAJIMA, Tatsuo. **Gamifying intelligent environments.** Proceedings of the 2011 international ACM workshop on Ubiquitous meta user interfaces, Scottsdale, Arizona, USA, 2011.

MENDES, E. G. (2017). **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”:** reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In S. L. Victor, A. B. Vieira, & I. M. Oliveira (Eds.), *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas* (pp. 60-83). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva.** Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. 2001, Marília, Anais. Marília: UNESP.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci T. Werner da. **Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas.** v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, maio/ago. 2018. Disponível em:<www.upf.br/seer/index.php/rep> Acesso : 15 de nov. de 2021

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a Gamificação (recurso eletrônico):**O que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis, UFSC: UAB, 2020.

PIETRO, Rosângela Gavioli (Org.); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

REIS, Ludimila Maria da Silva; NOGUEIRA, Marlize de Oliveira e. **Transição para o ensino fundamental II:** o que dizem as pesquisas . Universidade Federal de Ouro Preto. 2021. Disponível em: periodicos.unb.br. Acesso em: 18 de dez. de 2021.

SANTOS, Soraya Borges dos. **Educação 5.0:** gamificação como ferramenta metodológica no processo ensino-aprendizagem. / A era exponencial exige/ Coordenação Valderez Loiola- São Paulo, SP: Literare Books Internacional, 2020.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais.** Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. **A árvore do saber aprender:** rumo a um referencial cognitivo. Tradução Marly Segreto. São Paulo: Triom, 2004.

Recebido em: 13 de dezembro de 2022.

Aprovado em: 6 de março de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.10580>

ⁱ Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT, 2022), Bolsista Capes no Programa do Mestrado, Professora da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso, integrante do Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania/UNEMAT.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7717988163653597>

E-mail: juliana_cssr@hotmail.com

ⁱⁱ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (UNICAMP), professora Sênior da UNEMAT/SINOP, integrante do Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania /UNEMAT.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2416449088894858>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7883-8960>

E-mail: wrobelstraub@gmail.com

DANÇA COMO RECURSO PARA A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ROTINA ESCOLAR¹

DANCING AS A RE COURSE FOR THE PARTICIPATION OF DISABLED STUDENTS IN THE SCHOOL ROUTINE

Patrícia Alzira Proscêncioⁱ

Débora Deliberatoⁱⁱ

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo apresentar a dança como linguagem artística com potencialidade para ser desenvolvida em contextos escolares inclusivos. O estudo associa a pesquisa bibliográfica à de campo, desenvolvida como pesquisa colaborativa. Teve como participantes: a pesquisadora, a professora regente, a estudante bolsista, uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental com aluna com deficiência. Foi realizada em escola da rede municipal de ensino de Sinop- MT. A partir do referencial teórico propõe a dança criativa como possibilidade para desenvolvimento de práticas na escola atendendo às orientações de documentos norteadores da educação.

Palavras-chave: Educação especial e inclusiva. Inclusão escolar. Ensino de dança. Formação de professores. Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT: This article aims at presenting dancing as an artistic language with potential to be developed in inclusive school contexts. The study combines bibliographic and field research, developed as collaborative research. The participants were: the researcher, the regent teacher, the scholarship holder student, a first-year class of Elementary School with a disabled student. It was carried out in a school of the municipal education system of Sinop - MT. Based on the theoretical framework, creative dancing

¹ Este artigo é parte da Tese de Doutorado intitulado **O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar**, no Programa de Educação da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP), Câmpus de Marília, 2021/2.

is proposed as a possibility for the development of school practices, in accordance with the orientations of the documents that guide education.

Keywords: Special education. School inclusion. Dance teaching. Teacher Training. Research collaborative.

1 INTRODUÇÃO

A dança compreendida como linguagem artística e corporal apresenta conteúdos específicos e se constitui por um conjunto de ações corporais tais como: saltos, giros, torções, entre outras. Por meio dessas ações, o corpo que dança, estabelece-se uma relação consigo mesmo, com o outro e com o espaço onde a ação é realizada.

Essa ação corporal pode ser definida como uma sequência de movimentações que envolve a pessoa como um todo: racional, emocional e físico, ou seja, possui intencionalidade e é realizada pelo corpo como totalidade (RENGEL, 2003).

Desse modo, a dança é compreendida não como movimento mecânico e nem como reprodução de movimentos visando apenas a execução de coreografias ou atividade física. É um processo de análise e experimentação de movimentos como forma de comunicação e expressão por meio do corpo.

Um corpo pensante que se movimenta de forma intencional, que tem suas limitações e busca formas de superá-las. Mas, principalmente, que enfatiza suas potencialidades e formas de atuação crítica no mundo.

A dança, fugindo das técnicas específicas e dos padrões impostos pela sociedade em relação aos corpos perfeitos, valoriza a experiência de que diferentes corpos podem dançar e por meio dela se expressar e comunicar. Afinal, é por meio do corpo que nos expressamos e nos comunicamos na dança. No entanto, nem sempre é por esse caminho que a dança tem sido desenvolvida no contexto escolar.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores tanto em relação à formação para desenvolver conteúdos específicos de dança, bem como para a execução de práticas inclusivas estabeleceu-se como problemática: O que a literatura apresenta quanto à interface entre Dança e Educação Inclusiva? A dança criativa seria uma proposta para o desenvolvimento de atividades inclusivas na escola atendendo às orientações dos documentos norteadores da educação?

A literatura tem apresentado pontos importantes a serem considerados quanto ao ensino de dança na escola e ressalta desafios enfrentados pelos professores. Autores como: Oliveira (2008), Souza, Hunger e Caramaschi (2010), Cazé (2014) e Alves (2012), em suas pesquisas evidenciaram que mesmo sendo obrigatória a presença da dança nos componentes curriculares de Arte e Educação Física, ainda, há problemáticas a serem solucionadas. Exemplifica-se com aspectos como: a falta ou insuficiente formação dos professores que geram dúvidas em relação a como organizar, selecionar e desenvolver esses conteúdos, o que acarreta a presença da dança na escola somente em datas comemorativas. Além disso, é comum que a ênfase seja dada em apresentação de coreografias em detrimento do processo de desenvolvimento de criatividade e ampliação de repertório de movimento das crianças, entre outros.

Paralelamente, o professor também é responsável por viabilizar o planejamento de práticas que abarquem a diversidade presente na escola de modo a favorecer a inclusão, nesse caso, enfaticamente a de alunos com deficiência. Assim, além da formação para o ensino de dança, o contexto atual exige formação para o desenvolvimento de práticas inclusivas oportunizando a participação de todos os alunos.

Esse artigo resulta de pesquisa de Doutorado, realizada em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Sinop no norte do estado de Mato Grosso. O estudo completo teve como objetivo, a partir da realidade local, desenvolver um programa de formação em serviço, com conteúdos de dança, para professores com formação em Pedagogia que tivessem alunos com deficiência em suas turmas.

No recorte apresentado nesse texto será discutida a potencialidade da dança para a inclusão em contexto escolar apresentando como proposta a dança criativa de Rudolph Laban com a descrição de algumas práticas realizadas durante o processo de implementação do programa de formação.

Desse modo, o estudo associa a pesquisa bibliográfica ao estudo desenvolvido como pesquisa colaborativa e que teve como participante a pesquisadora, uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental com uma aluna com deficiência, a estudante bolsista que a acompanhava e a professora regente. Tendo como objetivo apresentar a dança como linguagem artística com potencialidade para ser desenvolvida em contextos escolares inclusivos. Esse estudo torna-se relevante devido à escassez de pesquisas que relacionem as interfaces: Dança e Educação Especial e Inclusiva com propósito educacional.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa tem abordagem qualitativa e associa pesquisa bibliográfica à pesquisa de campo, realizada aos moldes de pesquisa colaborativa com apporte da concepção do pesquisador Desgagné (2007). Segundo o autor, a pesquisa classificada como colaborativa é aquela que possibilita aos pesquisadores organizarem a reflexão crítica e preocupar-se também com a sistematização de relações colaborativas, o que implica no pensar-agir e no agir-refletir dos agentes participantes. Caracterizada pela prática colaborativa entre pesquisadores e professores que atuam na Educação Básica.

A pesquisa bibliográfica realizou buscas na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) no primeiro trimestre de 2019 e foi atualizada no início do segundo semestre de 2021, com a combinação dos seguintes descritores: “dança” AND “Educação Especial” e “dança” AND “Educação Especial” AND “formação de professores”.

O estudo em campo foi realizado em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental com 27 crianças, na faixa etária de cinco a seis anos, divididos em 13 meninas e 14 meninos, sendo inicialmente duas meninas público-alvo da Educação Especial e durante a realização da pesquisa uma dessas alunas se mudou. Ocorreu no município de Sinop no norte do estado de Mato Grosso, cuja professora tinha formação inicial em Pedagogia.

Para a etapa aqui descrita foram selecionadas como participantes: a professora regente identificada como P1, a estudante bolsista, identificada como E1, que acompanha a aluna com deficiência, identificada como A1, uma turma de primeiro ano em que a aluna com deficiência fazia parte e a pesquisadora.

As técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta de dados foram observação e entrevistas, com a utilização de instrumentos para registros: diário de campo, filmagem em vídeo, roteiro de entrevista e gravação em áudio. Utilizou-se como materiais e equipamentos: gravador digital/aplicativo no celular para registrar as entrevistas com as professoras; celular com tripé para filmagem e registro das situações em sala de aula; computador para transcrição das entrevistas, para registro em editor de texto das observações em sala de aula, para salvar e editar os vídeos.

Foram 20h de observação em sala para acompanhar as aulas de todos os componentes curriculares durante uma semana. A etapa da entrevista, foi realizada no momento de hora atividade de P1, na sala dos professores e teve a duração de 17min59s.

Em seguida, foram organizados encontros para planejamento entre pesquisadora e P1, juntas desenvolveram as intervenções que seriam realizadas em forma de atuação colaborativa. Utilizaram como embasamento o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, orientações dos documentos norteadores da Educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular do Estado e Mato Grosso (2018).

Realizou-se a discussão das observações realizadas pela pesquisadora durante as aulas na primeira etapa e o estudo de dois textos que foram elaborados pela pesquisadora. Esses textos foram fundamentados em documentos e referenciais de dança, entregues à professora previamente para leitura e tratavam sobre os conceitos de Arte, Dança e sua inserção no contexto escolar: formas de trabalho com a dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecimentos a serem explorados e entre outros.

Foram elaborados quatro planos de aulas que foram encaminhados à coordenação pedagógica e para a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para conhecimento e validação. Esses planos foram postos em execução por meio de 4 intervenções diretas com a turma (nesse artigo foi apresentado uma dessas intervenções), com atuação colaborativa entre pesquisadora, Professora regente (P1) e Estudante bolsista (E1).

As observações e as práticas foram filmadas e complementadas por registro em diário de campo, posteriormente, assistidas e transcritas na íntegra. Para a análise as descrições foram conferidas com as imagens de vídeo e associadas aos registros em diário de campo utilizando a triangulação de dados de acordo com Triviños (1987).

3 A DANÇA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

O movimento de inclusão escolar, desde a década de 1990, vem sendo evidenciado no cenário mundial por influência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Internacional de

Montreal sobre Inclusão (2001). Diversos documentos foram referendados no sentido de garantir os direitos, o respeito e a compreensão das diferenças em um contexto que busca ser equitativo.

Com isso, reconheceu-se o direito de todas as crianças à educação no sistema regular de ensino. O que assegura espaço para alunos com deficiências, que antes frequentavam apenas escolas especiais ou atendimento clínico (REILY, 2010).

Atualmente, a BNCC (2017) explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver tendo na igualdade educacional suas singularidades consideradas e atendidas para oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica. Esse documento tem o intuito de superar as desigualdades, expõe que além de igualdade é preciso considerar que as necessidades dos estudantes são diferentes. Desse modo, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com foco na equidade.

A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer o compromisso de reversão da situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como: povos indígenas e populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. E, ainda, comprometer-se com os alunos com deficiência, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº. 13.146/2015, a partir do desenvolvimento de práticas inclusivas e de diferenciação curricular.

Por outro lado, não há na BNCC maior aprofundamento em relação ao público-alvo da Educação Especial e a práticas inclusivas, é apresentada com pequenas colocações e de forma vaga, sem a atenção necessária.

A reflexão sobre um contexto escolar inclusivo, perpassa pelo olhar que trata de todas as questões de diversidade, para acolher as diferenças e buscar o desenvolvimento do senso de pertencimento e participação de todos os alunos em todas as práticas propostas. Para que se tenham práticas fundamentadas em uma formação de professores que favoreça ações para além, da acessibilidade e permanência na escola, que garanta também a participação e aprendizagem de alunos com deficiência nas propostas em dança.

Diante do exposto, como bem afirmou Reily (2010), o professor precisa lidar diariamente com as dificuldades que a diversidade da turma apresenta, com a falta de envolvimento nas atividades e a falta de valorização da área. Nesse sentido, apresenta-se a dança com grande potencial para ser realizada em contextos inclusivos.

Amplia-se aqui a discussão para a necessidade da formação do professor para ensinar dança, para todos, ou seja, formação para a inclusão, de modo a ter condições de realizar as adaptações que se fizerem necessárias para os alunos com deficiência que se encontram em sala comum do ensino regular.

O professor que ministra Arte, tenha ele formação em qualquer área, mas, sem formação pedagógica dos conteúdos de Educação Especial no contato com alunos com deficiência, precisa aprender a prover recursos e atender as especificidades de cada aluno (REILY, 2010).

Corroborando com a autora, cabe acrescentar que o professor pedagogo, também não possui formação específica em Arte, na maioria dos cursos essa formação ocorre durante apenas um semestre

na formação inicial. Desse modo, o professor que atua como unidocente, ao ter que ministrar a disciplina de Arte também não tem essa preparação relacionada à Dança.

Reily (2010) afirmou que a maioria dos cursos de licenciatura em Arte não forma o professor para atuar na inclusão e para lidar com a heterogeneidade. Reforçou também as poucas publicações na área. A autora considerou que a produção de conhecimento a respeito certamente contribui para consolidar esses saberes. Nesse sentido, serão apresentados na sequência alguns estudos que relacionam a Arte, a inclusão escolar e formação do professor:

Lippmann (2002 apud SENE, 2016) considerou a arte eficiente para a inclusão, porém, reconhece que falta formação específica para os professores em geral, inclusive de artes, para atuarem na área de inclusão escolar. As pesquisas na área também são escassas o que dificulta a compreensão e ação dos professores no que diz respeito às adaptações curriculares, produção de materiais e metodologias específicas para garantir o sucesso da política de inclusão.

Na pesquisa realizada por Micheletto (2009) as três professoras participantes tinham curso superior, entretanto, nenhuma delas tinha graduação, formação continuada ou cursos de capacitação em Artes ou Educação Especial. As professoras evidenciaram em seus relatos dificuldades quanto à interação dos alunos com deficiência junto aos demais alunos e a necessidade de repensar suas práticas pois, apontaram que adaptaram algumas estratégias didáticas de trabalho na disciplina de Arte com o intuito de promover a interação dos alunos com deficiência junto aos demais, mas não obtiveram muito sucesso.

A autora acrescentou que as professoras participantes não demonstraram possuir conhecimento abrangente a respeito do planejamento de aula de Arte, embora demonstrassem acreditar que a Arte favoreceu o desenvolvimento dos alunos. Os resultados apontaram para a necessidade de ampliar a visão das professoras em relação ao fazer artístico, para a construção de uma aprendizagem mais significativa, com recursos e procedimentos que contribuam para uma prática mais inovadora, tanto para alunos com deficiência ou sem deficiência no ensino regular. Enfatizou que a arte pode ser desenvolvida em sala de aula, junto a esses alunos, com conteúdo simples, porém, bem trabalhados, sem que esse fazer seja mecânico ou repetitivo.

Oliveira (2008) afirmou que o papel do ensino de Arte na escola básica é o de fornecer sólida formação na área para todos os alunos, considerando as capacidades e possibilidades de todos, para conhecer e apreciar a produção artística em diferentes linguagens e iniciar em técnicas de produção artística e desenvolver seu potencial criativo. O que implica, dentre outras ações, investir na formação dos professores com graduação em Arte ou não.

Reily (2010) mencionou que na escola geralmente a capacidade criativa do aluno com deficiência é subestimada, pois trabalham apenas com atividades de colorir contorno.

Rossi e Van Munster (2013) em sua pesquisa combinaram Dança e Deficiência física e verificaram que as pesquisas realizadas em dança, em nível de pós-graduação, estão relacionadas aos contextos educacional, de reabilitação, com perspectiva cênica e artística ou ainda, esportivo. As finalidades também podem ser diversas: pedagógica, terapêutica, performática e competitiva.

Proscêncio e Deliberato (2019) notabilizaram que os professores deverão estar preparados para realizar a flexibilização curricular e utilizar materiais adequados. No entanto, evidenciou-se que falta

ainda conhecimento e formação por parte dos professores para que possam ser mais atuantes nesse sentido, para que redimensionem sua prática de modo a estabelecer objetivos e selecionar conteúdos que contemplam a possibilidade de o aluno com deficiência aprender, socializar-se e desenvolver sua autonomia. O professor deve preocupar-se em proporcionar a todos os seus alunos “o aprender”, respeitando as singularidades de cada um, incluídos em uma coletividade.

Em pesquisas realizadas na última década, como as que serão apresentadas na sequência do texto, foi possível verificar que a hipótese inicial de que estudos de interface da Dança e da Educação Especial com propósito educacional são escassos, é uma realidade.

Mais que isso, pelo número reduzido de trabalhos identificados reforçou que a escassez desses estudos se dá em quaisquer dos seus contextos (educacional, de reabilitação, artístico ou esportivo) ou finalidades (terapêutica, performática e competitiva) e não apenas no pedagógico.

Isso é evidenciado ao verificar dentre as bibliografias investigadas, que ao tratar do contexto da escola, a predominância da discussão se dá na área de Arte e Educação Física, não apresentando investigações quanto ao professor da unidocência com formação em Pedagogia. Aspecto importante para reflexão, visto que, esse professor atua junto a crianças de 0 a 12 anos de idade, período em que aspectos relacionados ao corpo em movimento são essenciais para o seu desenvolvimento.

Ressalta-se ainda que em grande parte das escolas de nosso país, para não dizer a maioria, é o professor com formação em Pedagogia o responsável por desenvolver os componentes curriculares de Arte e, em muitos contextos, também da Educação Física. O que ocasiona uma lacuna ainda maior na abordagem de aspectos fundamentais para a criança.

O estudo de Matsutacke (2014) tratou de processos criativos em teatro-dança por meio de vivências e experiências corporais para criação de movimento estético expressivo para/por pessoas com quaisquer deficiências. Realizou-se uma análise da importância do reconhecimento de protagonismo dos participantes, do processo de estudo e compreensão sobre como o movimento realizado e o referencial utilizado foi a partir da Análise de Movimento de Laban.

Rossi (2014) investigou apenas crianças com deficiência física em contexto clínico e com finalidade pedagógica; nesse estudo a autora elaborou e analisou um programa de dança educativa voltado a quatro crianças com deficiência física com o intuito de verificar as repercussões desse programa que teve como fundamentação teórica a dança educativa de Rudolph Laban. Identificou-se que os participantes intensificaram suas relações interpessoais, autonomia e aumento do repertório motor em dança educativa e evoluíram com relação às habilidades envolvidas: lateralidade, ritmo de movimentos, exploração de direções (frente, lado e trás) e dos níveis de espaço (baixo, médio e alto), compreensão e realização dos fatores de movimento fluência, peso, tempo e espaço, o que demonstra a eficiência do programa.

Paulino (2017) realizou sua investigação por meio de oficinas realizadas em um centro de ensino especial com um grupo de alunos com deficiência intelectual e utilizou diversos espaços da escola para explorar a movimentação dos participantes articulando as finalidades pedagógicas e performáticas. A ênfase foi quanto à reflexão a respeito do papel da Arte como resgate do sentido da experiência estética, que tem o professor como mediador do processo. Trata-se de uma análise da

dança e a educação a partir das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais em diálogo com a dança/educação/deficiência.

O objetivo foi de compreender o processo e o efeito da experimentação de movimentos corporais criativos para desenvolvimento da expressividade do aluno com deficiência intelectual; perceber a arte/dança como uma linguagem estética no contexto da Educação Especial; analisar o papel docente na mediação de experimentações interventivas com o movimento para a percepção do seu corpo, do espaço e do relacionamento com o outro na dança.

Dentre os resultados obtidos, percebeu-se a construção de significados de dança que partem da percepção de si e do outro; rompimento da cópia de movimentos padronizados para criação em dança; ampliação de vivências significativas com o corpo na escola; dança compreendida como linguagem da expressividade subjetiva na qual se valoriza a presença de cada corpo em suas diferenças e possibilidades.

O trabalho de Sene (2016) abordou o currículo de Arte e suas linguagens e a necessidade do processo formativo do professor para o exercício de sua função e cumprimento das exigências legais quanto ao desenvolvimento dos conteúdos focados na contemporaneidade e nas quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). O estudo foi realizado com 9 professores de Arte atuando no Ensino Fundamental e Médio.

Em seus resultados constatou-se que a formação exigida para sua atuação é mais ampla do que a recebida ao longo das graduações, que a postura tradicional se sobrepõe nas avaliações e dificulta a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. E ainda que, o professor domina mais a linguagem artística de sua formação inicial, em sua maioria: Artes Visuais. Acrescenta-se que a mesma lacuna apresentada na formação para o ensino de Arte também é identificada no processo formativo em relação à Educação Especial e Inclusiva.

Como afirmam os autores a seguir, pensar e efetivar uma escola inclusiva demandam muitas ações e reflexões. De acordo com Martins (2008, p. 19) a escola inclusiva deve ser um “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”.

Silveira e Neves (2006) afirmaram que faltam muitos recursos nas escolas e formação especializada dos profissionais para que possam atender o aluno público-alvo da Educação Especial de forma qualitativa e que na escola regular esse público pode obter melhores resultados, pois a diversidade contribui para seu desenvolvimento.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) afirmaram que os professores do ensino regular geralmente atuam em sala de aula individualmente, o que dificulta encontrar respostas para parte das dificuldades que os alunos apresentam. Melhores resultados poderiam ser alcançados se houvesse parceria entre profissionais da Educação Especial e do ensino regular.

As autoras, em busca na literatura científica de outros países, identificaram algumas recomendações:

a) oferecer informações de quebrar mitos e preconceitos; b) garantir a formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; c) valorizar o professor responsável por importantes tarefas da escola; d) estabelecer sistemas de colaboração e de cooperação criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio. (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2018, p. 11).

Os sistemas de ensino têm procurado solucionar essa situação com investimentos no processo formativo continuado de professores que já estão atuando no contexto escolar, porém ainda de forma pontual.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) os investimentos em recursos materiais e humanos, como a contratação de profissionais especializados ou equipes multidisciplinares, ainda, é muito baixo. Consequentemente, há uma sobrecarga sobre os professores de sala para o enfrentamento não apenas de uma formação insuficiente, mas, também do número excessivo de alunos em sala de aula, escassez de materiais e salários baixos.

Conforme visto, em três dos trabalhos apresentados anteriormente, a abordagem de referência utilizada partiu das proposições de Rudolph Laban e a Dança Criativa foi uma característica comum identificada. Portanto, conclui-se que essa metodologia possibilita um maior envolvimento do participante na experimentação e vivência corporal e do processo criativo, respeitando as singularidades de cada um, tornando-se bastante viável para o contexto com pessoas com deficiência, em busca de uma escola realmente inclusiva.

Essa temática demanda uma maior quantidade de estudos, porém, demonstra que a dança como linguagem artística apresenta potencialidade para promover a inclusão em diversos contextos, como na escola. De outro lado, verifica-se também que há diversos aspectos a serem considerados para que essa prática aconteça, principalmente no que tange à necessidade de realizar adaptações pensando na turma como um todo e não apenas nos alunos com deficiência, articulando propostas para que todos possam participar ativamente. Para tal, é essencial que os professores possuam formação para ministrar os conteúdos de dança de forma inclusiva.

Em busca de estratégias para o desenvolvimento da dança de forma inclusiva no contexto escolar destaca-se como uma das possibilidades a Dança Criativa que tem como referência Rudolf Laban (1879-1958). Surgiu a partir de observações e análises atentas ao movimento humano, considerando-o como elemento básico da vida.

Laban, nascido na Bratislava Hungria, foi dançarino, e é conhecido no Brasil como teórico do movimento e educador. Junto a outros artistas de sua época se sentiu motivado a buscar novos rumos para a expressão artística. Ele criou um método de análise do movimento e de dança educacional, conhecido como sistema Laban, Arte do Movimento ou Teoria do Movimento (RENGEL et. al, 2017).

No Brasil, suas teorias foram introduzidas na década de 1940 por Maria Duschenes (RENGEL; MOMMENSOHN, 1992), são embasadas na filosofia da dança moderna e nas ideias da Escola Nova difundida pelo americano John Dewey.

Motta (2017) afirmou que essa é uma teoria que pode servir de parâmetro para o estudo do movimento na Educação, seja no componente curricular da Educação Física, seja em Artes. Amoedo

Barral (2002) em seu estudo a respeito da Dança inclusiva em um contexto artístico de performance, afirmou que a partir dos trabalhos de Isadora Duncan e Rudolf Laban é possível vislumbrar a inclusão de pessoas com deficiência motora no universo da dança, respeitando a individualidade dos bailarinos e a sua expressividade. Em concordância com esse autor, partilha-se desse pensamento e acrescenta-se que no contexto educativo também é extremamente viável.

A educação por meio da dança enfatiza a movimentação natural, espontânea e criativa, independentemente da fase de desenvolvimento do indivíduo e da sua experiência com a dança integrando o conhecimento intelectual e sua criatividade. Acrescenta-se que não só independente da fase, mas da condição de movimentação de cada um e de suas necessidades motoras.

O objetivo principal é o processo (estudo e experimentação de movimentos) e não o produto (coreografia) portanto, não há priorização de técnicas específicas e nem perfeição (LABAN, 1990; MARQUES, 2003; ROSSI, 2014).

Por possibilitar a exploração de movimentos pelo indivíduo de acordo com suas limitações e potencialidades, a Dança Criativa torna-se uma possibilidade no contexto escolar para todos os alunos, tenham eles deficiência ou não. Por exemplo, pode-se partir da movimentação espontânea da criança, que, de acordo com Laban (1990), tem impulso nato para realização de movimentos similares aos da dança, portanto realizados ainda de forma inconscientes. Cabe ao professor tornar esse impulso mais consciente, sem perder a espontaneidade, oportunizando o desenvolvimento da criatividade, expressividade e as possibilidades artísticas.

3.1 Descrição de prática realizada durante a pesquisa

Serão apresentadas na sequência as atividades realizadas durante um dia de intervenção com a turma de Ensino Fundamental em que havia uma aluna do sexo feminino, com 6 anos de idade, com deficiência como consequência de paralisia cerebral infantil (PCI), lesão ou agressão encefálica de caráter irreversível e não progressivo. Ela faz uso de cadeira de rodas.

Para o desenvolvimento dessa prática, a pesquisadora inicialmente observou aulas de dança, como unidade temática do componente curricular Arte, ministradas pela professora regente da turma. Posteriormente, discutiram sobre as práticas realizadas identificando as potencialidades, fragilidades e necessidades para que se desenvolvessem propostas que considerassem a dança como linguagem artística.

De forma colaborativa foram elaborados planos de aula para realização de 4 intervenções em sala. Os planos de aula elaborados foram colocados em prática com vistas a desenvolver as habilidades estabelecidas pela BNCC conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Objeto de conhecimento e habilidades da unidade temática dança

Objeto de conhecimento	Habilidades
Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. A única diferença acrescentada no Documento do Mato Grosso: - Experimentar e apreciar formas distintas de dança em Mato Grosso, articulando Educação Física e Arte (danças regionais).
Elementos da linguagem	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado; (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
Processos de criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança; (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Fonte: BRASIL (2017, p.198-9) e MATO GROSSO (2018, p. 84) elaborado pela autora.

O objetivo foi, diante das observações realizadas anteriormente em sala e os momentos de organização conjunta de planejamento, instrumentalizar a Professora regente, identificada nesse estudo como P1 e, consequentemente a Estudante bolsista E1, para desenvolver com domínio e propriedade conteúdos de dança em sala de aula, com ações planejadas para envolver a turma como um todo em todas as práticas desenvolvidas.

As atividades planejadas tiveram como intuito desenvolver práticas que possibilitassem às crianças apreciar diversas manifestações da dança e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. Outras que trouxessem possibilidades para criação e improvisação dos movimentos tanto de forma individual como coletivo e colaborativo.

Primeiramente estão descritas as atividades que serão numeradas e na sequência apresenta-se a análise dessas propostas:

(1) Após as crianças terem realizado a apreciação de trechos de vídeos de diversas modalidades de dança e uma roda de conversa inicial para verificar seus conhecimentos prévios foi realizada uma dinâmica de **aquecimento corporal**.

Nessa prática sugeriu-se a experimentação de movimentos a serem realizados por diversas partes do corpo: cabeça, pescoço, tronco, ombros, cotovelos, braços, mãos. Foram dados comandos

para que experimentassem movimentos circulares, torções, flexões, tendo sempre a pesquisadora e a professora fazendo essas movimentações junto com a turma.

Em seguida, passou-se a explorar a **criação de movimentos** a partir da orientação verbal da pesquisadora. Para essa atividade, P1 e E1 se juntaram à prática. As músicas utilizadas foram escolhidas com ritmos diferentes e após a explicação da atividade pela pesquisadora, a professora exemplificou com movimentos:

Pesquisadora: - Façam o movimento da árvore...

E P1 demonstrou como seria o seu movimento se ela fosse uma árvore. A partir disso, cada criança foi criando a sua movimentação de acordo com que imaginava que seria o movimento da sua árvore, realizado de acordo com a música que estava tocando. Outros comandos sobre imitar movimentos de animais e objetos foram sendo dados.

Então, quando a música era rápida, a execução dos movimentos era mais rápida e quando era mais lenta, o movimento deveria ser mais lento.

(2) A atividade iniciou com todas as crianças espalhadas nos mais diversos espaços da sala, prestando atenção e tentando caminhar de acordo com o ritmo da música. O primeiro comando da pesquisadora foi para caminhar como se fossem girafas. A1 se locomoveu junto com os demais por toda a sala sobre seus joelhos, os quais estavam com joelheiras providenciadas pela coordenação da escola.

Os próximos comandos foram: movimentar-se como uma formiguinha, como um elefante, como uma árvore, um poste, um cachorrinho, um jacaré, como pessoas e para finalizar poderiam dançar de acordo com a música livremente.

Em seguida, foi proposta a movimentação livre, realizada em duplas, cada um pôde escolher seu par. Um fato interessante aconteceu sem que P1 ou pesquisadora precisassem falar nada: O menino que escolheu como dupla A1 ajoelhou-se e se posicionou de frente para ela, de mãos dadas para executarem a atividade. Quando a dança começou, duas outras alunas olharam ao redor e se abaixaram, também ficaram ajoelhadas para realizar a atividade.

Observa-se nessas práticas, a intencionalidade de experimentação e vivência de movimento pelas crianças juntamente com as professoras. O objetivo era possibilitar o aquecimento corporal e o reconhecimento de seu corpo, coordenando-o sua movimentação por partes e no todo. Ainda, associando o imaginário para representar movimentos de objetos e seres da natureza. Além de motivar a capacidade de pensar em seu movimento e no ritmo da música as crianças também foram motivadas a pensar no deslocamento espacial, de modo que tinham que se movimentar pela sala e estar atentos para não bater no colega.

Nas propostas identifica-se sempre a preocupação em executar ora atividades dirigidas por meio dos comandos de P1 e da pesquisadora e na sequência oportunizar momentos de exploração livre. Essa alternância é importante para estimular o processo reflexivo, observador e consciente da

criança sobre a execução do que se faz e no segundo momento que ela possa ser observada pela pesquisadora e por P1 em como ela interage consigo mesma e com os demais, como é seu ritmo de movimentação, sua coordenação, preferência de movimentos, entre outros aspectos.

Outro ponto de destaque nessa proposta é em relação à atitude da criança que se ajoelha para fazer a atividade com A1, demonstra sua sensibilidade e cuidado com a amiga.

(3) A música parou e o comando foi para se sentarem em círculo. Propôs-se uma atividade relacionada a ritmo, com todos posicionados em círculo, ouvindo a música e acompanhando com batidas das mãos no chão. A pesquisadora comandava e chamava atenção dos alunos quando os percebia fora do ritmo. Ensinou a trabalharem com contagem de 1 a 8 obedecendo o ritmo da música. Todos participaram ativamente das atividades.

(4) Pesquisadora posicionou-se à frente da turma, as crianças foram organizadas em suas próprias carteiras em formato circular. Pesquisadora fazia a sequência de movimentos e as crianças acompanhavam ao mesmo tempo. Essa proposta foi explorada de diversas formas: primeiro com as crianças sentadas: palmas para o alto da cabeça, para o lado direito, para o lado esquerdo, fazendo movimento circular com os braços. Experimentaram mais rápido e depois mais lento. Depois alternando palmas aceleradas seguidas de palmas lentas.

Todas as crianças tiveram possibilidade de execução igual nessa proposta, pois estavam sentados, A1 realizou as atividades com as joelheiras providenciadas pela escola. A1 apresentava movimentação sempre mais lenta em relação aos demais colegas, às vezes se perdia e olhava ao redor. Porém, não era a única, cada criança apresentava seu ritmo na participação e execução das atividades propostas. Principalmente, por ser sua primeira experiência com esse tipo de prática.

Ao perceber, a pesquisadora parou a música, explicou novamente e recomeçou. Após mais algumas tentativas com as palmas, a pesquisadora propôs com estalos de dedos, alguns alunos também apresentaram dificuldades na execução, dentre eles A1.

(5) Ainda com a proposta de ritmo desenvolveu-se uma sequência rítmica com imitação dos gestos e propostas de movimentos realizados pela pesquisadora e os estudantes em pé, permanecendo ajoelhada para essa execução: 4 batidas de pé (A1 fazia com os joelhos), 1 palma (Repete 4 vezes). Acrescentou-se: Duas batidas de pé, um salto com os dois braços para o alto, uma palma. Em seguida propôs-se juntar as duas sequências.

Foram repetidas algumas vezes para que as crianças memorizassem. Acrescentou-se dois passos e um giro lento, repetiram algumas vezes combinou-se não esquecer para refazer em outra aula e acrescentar mais movimentos.

O desenvolvimento do ritmo e coordenação estão evidenciados nessa prática, apesar de cada criança apresentar seu ritmo diferente, é importante estimular a vivência de ritmos diversos.

Percebeu-se que alguns alunos não conseguiam coordenar a troca de peso entre os pés, outros não conseguiram executar a coordenação entre pés e batidas de palmas. A1 realizou todas as atividades com um ritmo mais lento em relação aos demais alunos. Mas manteve-se atenta durante toda a realização da proposta.

Importante ressaltar que as propostas de ritmo foram retomadas em outros momentos nos dias em que seguiu a intervenção para oportunizar às crianças a continuidade de desenvolvimento.

(6) Para essa prática P1 organizou as crianças em círculo e distribuiu um número de 1 a 3 entre eles para formar três grupos. Cada grupo ficou sob a liderança de uma professora: P1, E1 e a pesquisadora. Cada líder orientou seu grupo para realizarem uma criação coletiva e juntas as crianças elaboraram uma sequência rítmica, ensaiaram e depois foi realizado um exercício de apreciação em que cada grupo assistiu à sequência elaborada pelos outros grupos.

É válido ressaltar que nenhum dos grupos apresentou dificuldades em criar a coreografia a ser apresentada pelo grupo no momento de socialização. Foi a partir dos movimentos experimentados e criados por eles em outras dinâmicas durante a aula que formaram a sequência e pensaram na organização espacial para a coreografia. Quanto à interação, todos participaram, contribuindo com suas ideias, tanto as crianças mais tímidas, quanto A1. No grupo de A1, seus companheiros, sem intervenção das professoras, optaram por realizar sua coreografia ajoelhados, para ficar na mesma condição de sua colega. As atividades foram encerradas com a fala das crianças em uma breve roda de conversa.

Analizando as proposições expostas, perceba que antes de iniciar processos de criação, primeiro a pesquisadora utilizou-se de imitação: ela fazia e os alunos repetiam; quanto à sequência de ritmo, ocorreu a mesma coisa: a pesquisadora criou a sequência para que todos memorizassem e repetissem.

Isso ocorreu porque o propósito inicial era familiarizar a todos sobre as ações que iriam realizar, deixá-los à vontade, curiosos, motivados, seguros, para em um outro momento lhes dar autonomia para sua própria criação.

Por isso, também as práticas de criação em que tinha como propósito formar sequências coreográficas ficaram para o final da aula. É importante salientar que os processos de criação são relevantes por oportunizar à criança experimentar e criar e o professor deverá direcionar com orientações realizando a devida mediação.

Esse momento para finalizar as práticas nessa tarde, foi bastante significativo, pois uniu as vivências da aula e culminou em um processo de coreografia a partir da criação das próprias crianças instrumentalizadas pelos comandos de P1, da pesquisadora e E1. Em complementação ao processo criativo e o resultado coreográfico, a apreciação realizada, em que um grupo pôde assistir à produção do outro também foi muito enriquecedora, propicia uma valorização ao trabalho das crianças. E por

fim, o fechamento foi realizado dando voz às crianças e ouvindo sobre seus sentimentos em relação à aula.

Fundamental é relatar que esse contexto de trabalho foi bastante significativo e enriquecedor para todos os envolvidos, porque uniu a ação da pesquisadora, P1 e E1 que colaborativamente realizaram juntas todas as propostas com as crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do propósito de identificar o que a literatura apresenta quanto à interface entre Dança e Educação Especial e Inclusiva, verificou-se tanto na literatura como na execução de atividades práticas realizadas com a turma que a dança é uma linguagem artística com potencialidade para ser desenvolvida em contextos escolares inclusivos.

Para isso, indica-se que sejam ofertadas aos professores tanto formação para que possam desenvolver conteúdos específicos de dança com domínio e propriedade, como para atender e acolher a diversidade encontrada na escola, tornando-a uma escola efetivamente inclusiva.

Na atuação prática do professor a pesquisa faz-se inerente, para que possa ampliar seu repertório sobre a temática a ser desenvolvida e, certamente, o estudo aproxima de novas práticas e oportuniza a reflexão sobre elas.

Nesse sentido, para ampliar o repertório cultural do professor, é relevante que eles também demonstrem interesse nessa busca. Isso ficou evidenciado nesse estudo, pois a postura investigativa, comprometida e criativa da professora participante, cooperou para o planejamento e execução de práticas mais ricas.

Considerou-se ainda que práticas que possibilitassem às crianças apreciar diversas manifestações da dança, cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal, criar e improvisar movimentos tanto de forma individual como coletivo e colaborativo são aspectos importantes, em especial nessa faixa etária da criança. Pois, demanda a compreensão de si, percebendo que seu corpo é formado por partes, porém, que essas partes se relacionam e constituem o todo e que esse corpo ocupa um lugar no espaço e se relaciona com o outro.

Assim, com a intenção de fugir dos estereótipos de dança (técnicas específicas, repetição mecânica de movimentos e/ou das danças midiáticas e padrões preconceituosos de corpos estabelecidos pela sociedade: feminino, magro, sem deficiência) de forma articulada ao previsto nos documentos de referência na educação, comprehende-se que a Dança Criativa é uma excelente indicação de trabalho a ser utilizada como proposta para o contexto escolar com finalidade pedagógica e inclusiva.

Constatou-se que o conteúdo de dança desenvolvido apresentou práticas democráticas e inclusivas para um contexto de diversidade e não necessitou que fossem realizadas muitas adaptações para a turma. Claro é que, há as especificidades referentes a esse contexto, com essa turma e com essa aluna com deficiência, porventura em outro contexto fosse diferente o resultado.

Por fim, as práticas pedagógicas realizadas em forma de atuação colaborativa oportunizaram a divisão da responsabilidade e o suporte dos professores com a turma como um todo e não apenas com a aluna com deficiência. E, a atuação colaborativa oportunizou a troca de ideias e a reflexão sobre as atividades perpassando todos os momentos: desde o planejamento, antes, durante e depois da prática.

Conclui-se que houve êxito na realização das práticas pedagógicas de modo que propiciou a inclusão, participação ativa e engajamento de todos os alunos da turma, o que ocorreu pela cumplicidade nas ações colaborativas entre professora regente e pesquisadora.

Evidenciou-se com as reflexões que a dança no contexto escolar não pode pautar-se em reprodução de movimentos, mas é preciso que seja uma prática consciente e criativa e que está para além do fazer. Nesse intuito, o professor é o principal mediador que irá contribuir para a formação de um aluno mais crítico e autônomo.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. I. V. S. **A dança no currículo da disciplina de educação física: um estudo de caso.** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Portugal: Lisboa, 2012.

AMOEDO BARRAL, J. H. **Dança inclusiva em contexto artístico:** análise de duas companhias / Cruz Quebrada: FMH, 2002. Dissertação apresentada Faculdade de Motricidade Humana. Portugal: Lisboa.

BRASIL. **Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 08 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 13 de out. 2020.

CAZÉ, A. F. J. O. **Dança Salvador:** mapeando o ensino da dança na rede municipal de ensino de Salvador. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Dança) — Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DECLARAÇÃO Internacional de Montreal sobre Inclusão. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 13 de out. 2020.

DESGAGNÉ, S. Lê concept de recherche collaborative. L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticières enseignants. Traduzido por: FERREIRA, A. L.; SOUSA, M. V. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

LABAN, R. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

- MARTINS, M. C. (org.). **Mediação:** provocações estéticas. São Paulo, v. 1, outubro 2008.
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.** Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Mato Grosso, 2018.
- MATSUTACKE, R. A. T. **Meu corpo, teu corpo e este outro:** visitando os processos criativos do Projeto PÉS. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília: Brasília, 2014.
- MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unido esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar, 2018.
- MICHELETTO, F. S. M. **Ensino de Arte para alunos com deficiência:** relato dos professores. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- MOTTA, E. L. O. **Dança e tecnologias:** entre ensino e prática docente. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional - Uninter. Curitiba, 2017.
- OLIVEIRA, I. M. de. Imaginação, Processo Criativo, Educação Especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Educação especial diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008.
- PAULINO, B. R. **Movimento, arte e expressividade:** uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) - Universidade de Brasília: Brasília, 2017.
- PROSCÊNCIO, P. A.; DELIBERATO, D. **Interface da Dança e Educação Especial.** Anais do Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, Marília, v.2, 2019.
- RENGEL, L. P. et al. **Elementos do Movimento na Dança.** Salvador: UFBA, 2017.
- RENGEL, L. P. **Dicionário Laban.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.
- RENGEL, L.; MOMMENSOHN, M. O Corpo e o Conhecimento: dança educativa. Centro de Referência em Educação Mário Covas. São Paulo, n. 10, São Paulo: FDE, 1992. Série Idéias. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p099-109_c.pdf. Acesso em: 20 out. 2020. Portal do Governo do Estado de São Paulo.
- REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. CEDES,** Campinas, v.30, n.80, abr. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CWsw5Zfd3dR8xhZVyQrXjBd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2012.
- ROSSI, P. **Programação de ensino em dança educativa voltada a crianças com deficiência física.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2014.
- ROSSI, P; VAN MUNSTER, M. de A. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Rev. Movimento,** Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 181-205, out/dez de 2013.

SENE, M. R. **Aulas de Arte:** Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva. 2016. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2016.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: concepção de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan/abr. 2006.

SOUZA, N. C. P. de; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.496-505, abr./jun. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacaopara-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 de out. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

Recebido em: 3 de novembro de 2022.

Aprovado em: 19 de abril de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.10581>

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Professora Interina da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Professora da rede municipal de ensino de Sinop, integrante do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (UNESP).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5497713520615254>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7504-0021>

E-mail: pproscencio@gmail.com

ⁱⁱ Débora Deliberato, professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN. Livre-docente em Comunicação Alternativa (UNESP/Marília). Pós-doutorado em Educação (UERJ/RJ). Docente voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP/Marília).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5154063375333536>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4756-042X>

E-mail: debora.deliberato@ufrn.br

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA SALA DE RECURSOS

MULTIFUNCIONAIS:

a capacitação do professor e a importância para a inclusão do estudante com deficiência

ASSISTIVE TECHNOLOGY IN THE MULTIPURPOSE RESOURCE ROOM:

teacher training and the importance for the inclusion of students with disabilities

Valmir Dias de Moraesⁱ

Péricles Baptista Gomesⁱⁱ

RESUMO: Os avanços notórios do acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, nas últimas décadas, advieram, em tese, pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, bem como de diversos outros documentos legais publicados a partir da década de 1980. O presente artigo tem como objetivo verificar a capacitação para o uso da Tecnologia Assistiva (TA) por professores, atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), para a atuação junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, possibilitando diferentes estratégias de ensino, que resultem em avanços na aquisição do conhecimento pelo público matriculado nesses espaços.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Atendimento educacional especializado. Capacitação de professores.

ABSTRACT: The notable advances in the access of students with disabilities to regular education in recent decades, resulted, in theory, by the publication of the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education, of 2008, as well as several other legal documents published from the 1980s. This article aims to verify the training for the use of Assistive Technology (AT) by teachers, working in the Multifunctional Resource Rooms (SRM), to work with the public of special education, enabling different

teaching strategies, which results in advances in the acquisition of knowledge by the public enrolled in these spaces.

Keywords: Assistive technology. Specialized educational attendance. Qualification of teachers.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, tem-se evidenciado, nas duas últimas décadas, uma crescente inserção das pessoas com deficiência no ensino regular. Para Brasil (2012), Damasceno (2010) e Glat (2014 *apud* WANDERMUREM, 2016), esse crescimento ocorreu, em grande parte, em virtude da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, bem como outras leis, decretos e portarias em meio ao grande movimento em favor da inclusão iniciado no final dos anos 1980 e consolidado a partir da década de 1990.

Conforme censo escolar divulgado pelo Ministério da Educação, entre os anos de 2007 a 2013, notou-se um avanço substancial nas matrículas de estudantes público do AEE no ensino Básico. “Nesse mesmo período, ainda é possível observar que houve uma mudança no modo de escolarização, pois saímos das matrículas predominantemente em contextos especializados, para os contextos das classes comuns das escolas regulares” (WANDERMUREM, 2016, p. 20).

No entanto, verifica-se que, para que a educação seja de fato inclusiva, não basta apenas garantir o direito do acesso à escola pelas pessoas com deficiência, e sim que o estudante com deficiência tenha acesso a um currículo adaptado, a ambientes que não apresentem barreiras de qualquer natureza, que impeçam a sua efetiva inclusão. Sendo assim, corroboramos com a afirmação de Miranda (2003, *apud* TUBINO e MIRANDA, 2013, p. 19187) quando defende que:

a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais [...], mas sim que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

Nesse aspecto, Rosa (2019) contribui dizendo que a implementação de uma escola inclusiva não se resume apenas à análise do aspecto do acesso à escola; ou seja, é necessário observar diversos elementos para que haja a efetivação da inclusão. Dentre tais elementos, o autor cita a Tecnologia Assistiva (TA) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como fundamentais na execução desse processo.

Nessa nuance, este artigo se originou a partir de um estudo com a finalidade de analisar a importância da TA para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência matriculados nas SRMs. Além disso, busca analisar a formação dos professores que atuam nesses espaços educacionais implantados pelo Governo Federal com o propósito de auxiliar no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial, caracterizado pela Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, este artigo tem por objetivo verificar a capacitação para o uso da Tecnologia Assistiva (TA) por professores, atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais, para a atuação junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, possibilitando diferentes estratégias de ensino, que resultem em avanços na aquisição do conhecimento pelo público matriculado nesses espaços. Assim, no intuito de instigar e aprimorar nossas discussões, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, em documentos publicados, como teses, dissertações, artigos e outros, que contribuíram para embasar as análises feitas neste estudo.

Para tanto, inicialmente pesquisou-se por tese e dissertações na plataforma CAPES e no Google Acadêmico, inserindo os termos: Sala de recursos multifuncionais - Formação de professores - Tecnologia assistiva, retornando poucos resultados, o que nos faz compreender que ainda há poucas pesquisas voltadas para essa perspectiva.

Deste modo, incluímos em nossas buscas, artigos e outros documentos utilizando os mesmos termos citados anteriormente, delimitando a pesquisa em publicações feitas nas duas últimas décadas, o que nos retornou uma quantidade mais expressiva de publicações. A partir destes resultados, analisando os títulos mais relevantes, escolhemos um quantitativo de cem (100) documentos que estavam em consonância com os termos utilizados na pesquisa. Após a leitura dos resumos dessas publicações, escolhemos para estudo dezoito (18) documentos cujos conteúdos traziam contribuições relevantes para nossas discussões apresentadas neste artigo.

2 A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III (BRASIL, 2008), assegura que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e, apesar de ter sido implementada na maioria das escolas brasileiras a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apenas no ano de 2008, a Educação Especial vem sendo discutida em legislação desde a década de 60 do século XX. Vale ressaltar que a Política Nacional, lançada pelo MEC em 2008, teve como uma das principais funções apresentar o conceito da Educação Especial, definindo como público dessa modalidade os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Trouxe, também, a discussão da Sala de Recursos Multifuncionais, que se configura como um dispositivo fundamental no processo de inclusão dos educandos, público-alvo da Educação Especial.

Brasil (2011), em seu artigo 2º, parágrafo 1º, assegura que os serviços denominados atendimento educacional especializado, devem ser compreendidos:

[...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola é desenvolvido pelo professor especializado, no ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, esse professor, conforme Brasil (2009b, p. 3), tem como atribuições:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

O professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais deve possuir formação específica na Educação Especial, mas somente esse fator não é garantia de uma atuação que corresponda às necessidades do estudante público-alvo do AEE. O profissional, ao organizar seu plano de ensino individualizado com frequência de participação, atividades propostas, objetivos a serem alcançados pelos estudantes, entre outros fatores, necessita desenvolver um trabalho colaborativo com os demais professores e profissionais da escola. Para que seja desenvolvido um atendimento que contemple as necessidades dos estudantes matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais, é necessária uma organização multidisciplinar, ou seja, além do professor da SRM, a equipe deve ser composta por: professores da sala de aula regular, coordenador pedagógico, profissionais da saúde, assistência social, família, entre outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desse educando (SALVINI *et al.*, 2019).

Segundo Fachinetti, Gonçalves e Lourenço (2017, p. 559), “quando o profissional utiliza recursos e estratégias adequadas que contemple e respeite as diferenças do aluno é possível que o mesmo tenha acesso ao seu processo de ensino aprendizagem”. Dessa forma, compreender as necessidades inerentes a cada educando da Educação Especial é fundamental para a organização do plano educacional especializado aplicado ao desenvolvimento educacional desse indivíduo.

Para tanto, a Sala de Recursos Multifuncionais deve ser considerada como um importante apoio pedagógico para a implementação da Educação Inclusiva nas escolas, contribuindo para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado ao estudante público-alvo da Educação Especial. O profissional que atua nestes espaços possui um papel fundamental na articulação junto aos demais professores, para que o educando com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenha acesso a conteúdos, recursos, métodos e estratégias complementares e suplementares que elimine barreiras, valorize suas especificidades e o coloque em igualdade de oportunidades com os demais estudantes quanto ao seu processo de formação.

3 TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUA IMPORTÂNCIA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

As inovações tecnológicas e a criação da Sala de Recursos Multifuncionais, em 2007, evidenciaram as possibilidades do uso de recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, com a finalidade da formação de um indivíduo protagonista do seu aprendizado e do seu conhecimento. Ao observar o uso das tecnologias no ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais, é possível compreender a importância do seu uso no processo de inclusão dos estudantes do AEE, uma vez que as tecnologias podem ser adaptadas de acordo com as necessidades desses educandos, sendo consideradas como Tecnologia Assistiva (ROSA, 2019).

As tecnologias estão presentes na vida da humanidade desde os tempos antigos “para atender às suas necessidades, para solucionar problemas, remover barreiras e simplificar ações e atividades, sendo utilizadas no meio educacional de acordo com cada época histórica e tecnológica” (MORAIS e MORAIS 2019, p. 3122). Assim, para Calheiros, Mendes e Lourenço (2018), no Brasil, o interesse pela TA iniciou-se a partir da década de 1970, influenciado, principalmente, pelo viés da reabilitação, em meio a um movimento que buscava reabilitar pessoas idosas e pessoas com deficiência, por meio da invenção e implementação de recursos, bem como de instrumentos tecnológicos que fossem acessíveis e que suprissem suas necessidades, permitindo a eliminação de barreiras que impediam a participação em diferentes espaços sociais.

No entanto, os investimentos científicos para o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, no Brasil, passaram a ter um maior crescimento a partir do início dos anos de 1990, mesmo com imprecisões terminológicas, não sendo, ainda, adotado o termo TA, pelo menos oficialmente (CALHEIROS, MENDES e LOURENÇO, 2018). Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva, no Brasil, teve como primeiro documento oficial o decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, sendo o termo utilizado inicialmente como ajudas técnicas.

Conforme assegura Brasil (1999), no artigo 19,

[...] consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

Com o objetivo de contextualizar a definição da TA no âmbito educacional, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela [portaria nº 142, no ano de 2006](#), responsável pela estruturação das diretrizes nessa área de conhecimento, entre outras funções, instituiu o conceito de TA no Brasil. Conforme definição desse comitê:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009a, p. 13).

Mesmo que os termos Tecnologia Assistiva e Ajudas Técnicas pareçam similares em um primeiro momento, a característica do termo Tecnologia Assistiva vai além dos meios eletrônicos e suportes para locomoção motora. Como assegura Rosa (2019, p. 55), “as tecnologias assistivas têm o objetivo de melhorar a qualidade de vida, a independência e a inclusão social”. Nesse aspecto, Medeiros (2019, p. 33) contribui dizendo que

[...] as Tecnologias Assistivas – TA compreendem um conjunto de artefatos capazes de ampliar, substituir e/ou complementar as funções das pessoas que apresentam deficiência, possibilitando uma vida com autonomia e melhora nas atividades necessárias ao processo inclusivo.

Essa importância do uso das tecnologias para o Atendimento Educacional Especializado se destaca na pesquisa feita por Rosa (2019), quando assinala, em sua análise, que 70% dos professores entrevistados apontaram a utilização da Tecnologia Assistiva como forma de suprir os anseios dos estudantes que possuem limitações. Entre as 10 (dez) professoras entrevistadas na investigação, todas concordam que a tecnologia é uma forma muito importante e essencial para casos específicos.

Para Bersch (2006, p. 92), “a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a fazer tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno ser e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento”. Desse modo, fica manifesto a importância que essas tecnologias têm para o avanço no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

Ainda, segundo Campos e Cerdeira (2020, p. 4),

[...] o conceito da Tecnologia Assistiva não se restringe exclusivamente a recursos a serem usados em sala de aula, mas sim, em todos os ambientes da escola que tem por objetivo proporcionar o acesso e a participação efetiva para todos os alunos e ao todo tempo.

Nesse viés, a TA torna-se ferramenta que possibilita aos estudantes elevarem suas capacidades intelectuais e habilidades motoras, seja nas mais básicas ações do dia a dia até as mais complexas, proporcionando ao educando maior autonomia na realização de suas tarefas. Sendo assim, segundo Radabaugh (1993, *apud* BERSCH 2017, p. 2), “para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”. Isto é, quando a TA é vinculada de forma condizente às necessidades educacionais do estudante, ela tem a função de articular o ensino ministrado pelo professor e o aprendizado do educando, tornando possível o desenvolvimento educacional que outrora, sem o uso dessas ferramentas, tornava-se difícil de ser aplicado com resultados efetivos.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO AEE PARA O TRABALHO COM TECNOLOGIA ASSISTIVA

A mediação do ensino pelo professor na sala de aula tem sido tema de grandes discussões no âmbito da educação atual. Conforme Batista (2018, p. 2),

[...] o fazer pedagógico do professor possui inúmeros desafios, principalmente no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, de como se realiza o desenvolvimento do processo pedagógico. Tais desafios, muitas vezes, são de várias naturezas e tem no processo de inclusão uma necessidade que exige do professor habilidade para lidar com as diversidades.

É compreensivo que as práticas pedagógicas de ensino, adotadas pelos educadores nas salas de aula, sejam perfeitamente capazes de influenciar na aprendizagem dos estudantes, bem como na formação de um ambiente escolar inclusivo. Entretanto, é fundamental compreender que o professor, por si só, não deve ser o único responsável por esse processo, visto que, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, o desenvolvimento da Inclusão Escolar implica em mudanças nas esferas da organização do sistema escolar brasileiro (CALHEIROS; MENDES; LORENÇO, 2018).

Nas últimas décadas do século passado e nas primeiras deste, observamos uma grande discussão e podemos presenciar algumas mudanças nas políticas de formação de professores para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, no Brasil e em outros países. Por isso, de acordo com Kapitango-a-Samba e Heinzen (2014, p. 3),

[...] vimos surgir políticas internacionais e nacionais em defesa dos direitos dos cidadãos com deficiências, que fornecem bases para a formulação não só de políticas públicas de fomento à inclusão destes cidadãos, mas também, de ações de intervenção educativa focadas nos

estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema regular de escolarização, e, se necessário for, nas escolas especializadas.

Com a promessa de universalização da educação para todos, proposta na [Constituição Federal Brasileira](#) de 1998, e com a pressão de organizações internacionais, como a UNESCO, a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial, o governo brasileiro publicou a [Lei nº 9.394](#), em 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com foco na formação de professores para o cumprimento da meta de educação para todos em 10 anos (WANDERMUREM, 2016). Nesse contexto, em cumprimento ao acordo assinado juntamente com diversos países na Declaração de Salamanca em 1994, em que os governos participantes reconhecem a necessidade de que todas as crianças, jovens e adultos com deficiência sejam matriculados na rede regular de ensino, o Brasil, com o objetivo de cumprir o acordo, destina um capítulo da LDBEN exclusivamente à Educação Especial, indicando, no artigo 59, que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, nos incisos I e III a organização de:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1994).

Desse modo, comprehende-se que, no decorrer desse período, diversas leis e portarias foram criadas na busca da implementação desse dispositivo no contexto da Educação Especial nas redes de ensino estaduais e municipais da educação brasileira. Entretanto, Soares e Gonçalves (2011, p. 1) colocam que “sabemos da dificuldade de formação e preparação dos professores para o trabalho com a diversidade. Portanto, existe a necessidade de uma política concisa, para que a inclusão saia do papel, e não mais uma adequação à Lei”.

Quando refletimos sobre a formação do professor para atendimento ao educando com necessidades especiais, destacamos o pensamento de Ferreira e Oliveira (2022, p. 6), quando afirmam que:

[...] ainda estamos em processo de desenvolvimento para uma efetiva inclusão que garanta ao aluno permanência e qualidade de ensino. O professor no contexto de uma educação inclusiva precisa estar preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todos que estejam matriculados na escola, e não com um pensamento comum a todos os indivíduos.

Para que haja uma efetivação desse pensamento, Santos, Macedo e Lima (2022, p. 173), pontua que:

[...] o processo de formação e atualização de saberes, não se restringe apenas na formação inicial, mas por todo o percurso profissional do docente, sendo indispensáveis formações continuadas e elementos adicionais para sua autoformação.

Deste modo, no ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução 02/2001, vindo reiterar o que já havia sido apresentado na LDBEN, apresentando dois tipos de professores para atuarem na educação de estudantes com necessidades especiais, ou seja, os especialistas e os capacitados (WANDERMUREM, 2016). Conforme Brasil (2001), os professores capacitados são os que tiveram conteúdos sobre Educação Inclusiva durante seu processo de formação, atuam em salas de aula comum e possui em sua turma estudantes com necessidades educacionais especiais. Já os especialistas são os professores formados a nível de pós-graduação, ou que participaram de formação continuada na área da Educação Especial.

O programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, implementado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), disponibilizou equipamentos de Tecnologia Assistiva para apoiar a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2007). Conforme Calheiros, Mendes e Lourenço (2018), o professor especialista é o responsável pelos atendimentos prestados a esses estudantes nas Salas de Recursos Multifuncionais, entretanto, segundo os autores, tais profissionais aparentam não saber utilizar esses equipamentos, sendo, na maioria das vezes, por falta de conhecimento/formação na área.

Os pesquisadores Poker, Nascimento e Giroto (2019), realizaram uma pesquisa com vinte três professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais de dezenove escolas localizadas em cinco municípios vinculados à Diretoria de Ensino de Marília - SP. Os resultados indicam que os professores reconhecem a importância da formação para lidar com a diversidade na sala de aula, mas muitos relatam que não se sentem preparados para atender alunos com deficiência. Além disso, os professores apontam a falta de recursos e a sobrecarga de trabalho como desafios para a inclusão.

Em pesquisa de doutorado, Wandermurem (2016) procura investigar as evidências e os traços em estudos desenvolvidos que discutem sobre a formação de professores que atuam nas SRMs para o atendimento dos estudantes com deficiência, utilizando os recursos de Tecnologia Assistiva, no intuito de saber o que apontam as pesquisas quanto a essa questão. O referido autor (2016) conduz uma revisão integrativa da literatura nos acervos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Google Acadêmico, Portal Capes e SciELO, no período que compreende os anos de 2005 a 2015. A pesquisa justifica-se pela necessidade de formação permanente dos professores que atuam nesses espaços, convergindo na melhoria das práticas de tais profissionais para o atendimento dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ainda, na visão de Wandermurem (2016, p. 102), “a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, implica uma transformação na formação de professores que necessita se adequar a novos conhecimentos que são próprios do atendimento educacional especializado”. Sabe-se que, para atuar na sala de recursos, o professor necessita adquirir diversos conhecimentos que não fazem parte da sua formação inicial. No entanto, precisamos referir que não é esse o único fator que dificulta a

utilização das TA no ambiente escolar. Galvão Filho (2009) destaca que diversos fatores atrapalham essa implementação, por exemplo: fatores psicológicos, ambientais, motivacionais, financeiros, entre outros, que, por motivos alheios, podem desencadear a desmotivação para o uso, ou mesmo, o abandono desses equipamentos na escola, não usufruindo da potencialidade dessas ajudas técnicas para o avanço na aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

Concluindo seu estudo, Wandermurem (2016, p. 260) enfatiza:

[...] é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. Da mesma forma, é inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com esse propósito. E é inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar essa aproximação.

Ferreira e Oliveira (2022), salientam que as tecnologias assistivas são recursos que auxiliam na comunicação, na mobilidade e na autonomia de pessoas com deficiência, contribuindo para a inclusão escolar e social. No entanto, a utilização dessas tecnologias requer uma formação adequada dos professores para que sejam utilizadas de forma efetiva.

Nesse sentido, Teixeira & Copetti (2020, p. 9) afirmam que “a formação em Educação Especial, seja ela inicial ou continuada, deve acompanhar os avanços em termos de políticas inclusivas, como também em relação às práticas exigidas ao profissional que atua nas escolas”. Dessa maneira, sabemos que o professor da Sala de Recursos Multifuncionais desempenha um papel que, muitas vezes, ultrapassa sua função de articulador do processo inclusivo na escola, mas, muitas vezes, também, esse profissional é cobrado para desenvolver além do que sua formação o capacitou para fazer.

Em estudo realizado por Fonseca *et al* (2019) analisou-se o olhar de uma professora que atua na SRM, ficando evidente em suas palavras que as formações são importantes para o bom desempenho, e promoção de uma educação de qualidade para os estudantes público da educação especial, entretanto, a educadora enfatiza que o profissional da SRM não deve ser responsabilizado sozinho pelos alunos do AEE, mas a responsabilidade de promover uma educação inclusiva recai sobre toda equipe escolar.

Nesse sentido, percebemos a necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar, tendo esse espaço uma oportunidade e uma garantia de propiciar aos alunos com necessidade educacional um atendimento individualizado, buscando atender a cada um, proporcionando os propósitos da inclusão (FONSECA, et al. 2019)

Neste aspecto, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), EM SEU artigo 28, inciso XI, garante a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015). Neste sentido, parece-nos importante que haja, por parte da comunidade escolar, a exigência da

disponibilidade de profissionais capacitados para exercer as funções inerentes ao cargo especificadas em lei, e não outras atividades que não condizem com sua responsabilidade dentro da escola.

Deste modo, A formação/capacitação do professor que atua nas SRMs , deve ser considerada como fundamental para que este desenvolva um atendimento que de fato seja especializado e, tenha conhecimentos para utilizar a Tecnologia Assistiva como recursos, ferramentas, processos, práticas, serviços, metodologias e estratégias que contribuam na formação dos estudantes público do AEE, auxiliando no desenvolvimento de cidadãos protagonistas de suas ações, competitivos no mercado de trabalho e conscientes de seus direitos e deveres.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe, por meio de levantamentos científicos, a importância da formação continuada dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Ressalta-se, também, que esse processo necessita ter uma sinergia entre os demais professores e a gestão pedagógica da escola, visando a implementação de um planejamento compartilhado. Ou seja, com os avanços das tecnologias e a implementação da TA no ambiente escolar, surge a possibilidade desses recursos serem utilizados pelos estudantes que necessitam de um atendimento especializado voltado a suas especificidades, com foco em seu aprendizado, oportunizando, assim, a inclusão, o protagonismo e a autonomia em suas ações educacionais e no ambiente social em que tal educando convive.

Em nossas análises sobre as mediações pedagógicas, apresentadas pelos autores no decorrer do texto, com ênfase na utilização da TA voltada ao Atendimento Educacional Especializado, destaca-se a figura do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, tendo em vista que esse educador possui uma enorme carga de responsabilidade. Isso se dá, pois, além de ter a função de articular o ensino dos estudantes da Educação Especial, é necessário buscar capacitar-se continuamente, mediante os avanços tecnológicos, para potencializar suas ações pedagógicas voltadas ao ensino do público-alvo do AEE.

Portanto, ao observarmos as políticas educacionais para a pessoa com deficiência, a partir da década de 1960, compreendemos que algumas políticas públicas passaram a ser discutidas e implementadas. Entretanto, Souza, Sanfelice e Zucchetti (2020) entendem que os principais avanços nas políticas inclusivas brasileiras ocorreram a partir da Constituição Federal de 1988, sendo fortalecidas com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e com o lançamento, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, percorrendo um caminho longo até a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, entre outros instrumentos legais, garantindo, dessa maneira, a implementação de dispositivos que asseguram, aos educandos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, o acesso a métodos e a técnicas que visem eliminar as barreiras para o seu processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, mediante as análises feitas em diversas publicações para construção deste artigo, é possível ponderar que, apesar das diversas conquistas adquiridas no decorrer do período estudado, há a necessidade da implementação de fato de tais políticas no interior das escolas.

Portanto, considera-se fundamental a capacitação de todos os educadores para o uso da TA, mas, sobretudo dos professores do AEE, refletindo, desta forma, no avanço da aprendizagem dos educandos que necessitam de uma educação que contemple suas necessidades individuais.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre – RS, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. Portaria normativa Nº- 13, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília – DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009a. Disponível em: http://galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. **Resolução n º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Documento orientador programa escola acessível.** Brasília, DF: SECADI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1329_0-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 dez. 2022.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, p. 229-244, 2018.

CAMPOS, D. C. de L.; CERDEIRA, V. A. Tecnologia Assistiva na educação e especial. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, 2020. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/site/e/pedagogia-17-edicao-novembro-de-2020.html>. Acesso em: 28 dez. 2022.

FACHINETTI, T. A. GONÇALVES, A. G. LOURENÇO, G. F. Processo de Construção de Recurso de Tecnologia Assistiva para Aluno com Paralisia Cerebral em Sala de Recursos Multifuncionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 547-562, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n4/1413-6538-rbee-23-04-0547.pdf>. Acesso em: 28 dez 2022.

FERREIRA, R. I.; OLIVEIRA, B. C. R. DE. Formação docente de professores e as tecnologias assistivas para o desenvolvimento integral do aluno com deficiência. **Revista Profissão Docente**, [S. I.], v. 22, n. 47, p. 01–12, 2023. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1486>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FONSECA, R. P.; *et al.* Formação do professor para o atendimento na sala de recursos multifuncionais: análise de uma sala de recurso de uma escola do Município de Brasília de Minas – MG. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 12, p. 4-30, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1053>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva:** Apropriação, Demandas e Perspectivas. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

KAPITANGO-A-SAMBA, K. kya. Formação de Professores em Tecnologia Assistiva para Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: inclusão ou exclusão?. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/134>. Acesso em: 28 dez. 2022.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero** - começando pelas creches. Araraquara, SP: Editora Junqueira & Marin Editores, 2010. Disponível em:

https://books.google.com.br/books/about/INCLUS%C3%83O_MARCO_ZERO_COME%C3%87ANDO_PELAS_CR.html?id=rafUNAEACAAJ&redir_esc=y&hl=pt-BR&output=html_text. Acesso em: 28 dez. 2022.

MORAIS, I. S.; MORAIS, D. M. A contribuição da tecnologia assistiva no processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, p. 3121-3130, 2019. Disponível em: <http://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/1429/1314>. Acesso em: 28 dez. 2022.

POKER, R. B.; NASCIMENTO, B. A. B. do; GIROTO, C. R. M. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. **Rev. Bras. Psico. e Educ**, v. 21, n. 2, p. 297-313, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/download/13102/8664/39632>. Acessado em: 14 mar. 2023

ROSA, A. A. **Tecnologias em salas de recursos multifuncional**: concepções, usos e materialidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UDESC, 2019.

SALVINI, R. R. et al. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Departamento de Economia Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP)**, v. 49, p. 539-568, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ee/a/cPK5nWbDbfvn33T6tnqYYnh/?lang=pt#:~:text=Hist%C3%B3rico-,Resumo,p%C3%A3Blico%20alvo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SANTOS, J. G. DOS; MACEDO, L. R. DE; LIMA, L. DE S. A formação de professores no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: uma revisão. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 158–175, 2022. Disponível em:

<https://revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/129>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOARES, I. A.; GONÇALVES, A. G. Conhecimento de professores acerca da tecnologia assistiva para alunos com deficiência no ensino regular. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, de 08 a 10 novembro de 2011 – ISSN 2175-960X – p. 2496-2509. Disponível em:

<https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMATACAO/232-2011.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SOUZA, F. M. de; SANFELICE, G. R.; ZUCCHETTI, D. T. O processo de inclusão de alunos com deficiência: ações elaboradas pela universidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. e021019, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8657649>. Acesso em: 28 dez. 2022.

TEIXEIRA, A. M.; COPETTI, J. O contexto da formação docente para o atendimento educacional especializado. **Research, Society and Development**, v. 9, p. e85932473-e85932473, 2020. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/2473>. Acesso em: 28 dez. 2022.

TUBINO, A. E.; MIRANDA, M. de J. C. Considerações acerca da educação da criança com síndrome de Down e o processo de inclusão. XI Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013.

WANDERMUREM, F. V. **Professores de sala de recursos multifuncionais:** formação em tecnologia assistiva. Tese de doutorado. 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4989061. Acesso em: 28 dez. 2022.

Recebido em: 30 de dezembro de 2022.

Aprovado em: 6 de março de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.10678>

ⁱ Mestre em Educação Inclusiva, pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); linha de pesquisa: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva, 2022. Especialista em Docência do Ensino Superior – Faculdade de Pimenta Bueno – FAP (2013) – e em Psicopedagogia Institucional pela FAP (2010). Graduado em Pedagogia pela FAP (2009), é professor efetivo da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso e atua na Educação Especial há 12 anos. Também, é membro do grupo de pesquisa Educação Científico Tecnológico e Cidadania (ECTeC) desde 2021.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4076381948262325>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8448-8282>

E-mail: valmir.moraes@unemat.br

ⁱⁱ Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); linha de pesquisa: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva, 2022. Possui graduação em Educação Física Bacharelado pela Faculdade de Colíder – FACIDER (2014) – e graduação em Educação Física Licenciatura pelo Centro Universitário Claretiano (2017). É especialista em Treinamento Personalizado pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (2016) – e em Educação Física na Escola pela Universidade Pitágoras Unopar (2020). É professor efetivo na Rede Estadual do Mato Grosso, docente e coordenador do Curso de Educação Física Bacharelado da Faculdade de Colíder e membro do grupo de pesquisa Educação Científico Tecnológico e Cidadania (ECTeC) desde 2021.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1806406826096563>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3757-051X>

E-mail: pericles.gomes@unemat.br

ENTREVISTA

**INCLUSÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA:
desafios e estratégias para garantir um ambiente de aprendizagem acolhedor para
todos os alunos**EDNA LOPES HARDOIMⁱ

Para este número da Revista Eventos Pedagógicos foi convidada a professora Edna Lopes Hardoim, por tratar-se de pessoa referência da área da Educação Inclusiva no ensino de Ciências e Biologia, somados à vasta experiência acadêmica e simpatia ímpar.

A entrevistada é Professora titular aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR e Pesquisadora Associada no Instituto de Biociências e docente credenciada permanente, nos cursos de mestrado profissional (Ciências Naturais/UFMT e Ensino de Biologia em Rede PROFBio) e doutorado em Rede (Educação em Ciências e Matemática/REAMEC), aborda as temáticas de Educação Inclusiva, Ensino de Ciência e Biologia com produção de material didático. Em suas pesquisas tem se dedicado à Educação Inclusiva, Produção de Material Didático e Ensino de Ciências e Biologia.

Além de autora de vários artigos e capítulos de livros, sobre o tema, é organizadora de obras coletivas, tais como Docência no Ensino Superior(EdUFMT, 2020), Diversidade e Educação Inclusiva no Contexto das Ciências Naturais (EdUFMT, 2020), (Re)pensando o ensino de ciências naturais à luz da educação (volume 1 e Volume 2 - UAB-UFMT, 2019), Necessidades educacionais do cego e pessoas com baixa visão (UAB-UFMT/CAPES, 2019), entre vários outros.

Elisangela Dias Brugneraⁱⁱ

1 – Elisangela Dias Brugnera: Professora, há mais de 10 anos a senhora vem pesquisando e orientando dissertações de mestrados e teses de doutorado que buscam articular o campo da educação à Inclusão. Como se dá essa articulação, entre educação em ciências e biologia e os processos inclusivos?.

Edna Lopes Hardoim: Boa tarde. Agradeço essa oportunidade para conversarmos um pouco sobre um tema que nos é muito caro: a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo que esperamos um dia não ser mais tratado como inclusão, posto que o acesso à Educação deve ser garantido a todas as pessoas,

independente se elas apresentam algum tipo de deficiência. As oportunidades educacionais devem ser asseguradas a todos e todas, a despeito de suas características, habilidades e interesses pessoais.

Isso posto, ao fazemos parte do Grupo de Pesquisa Educação Científica Crítica, Rica e Inclusiva (EduCRI), cuja coordenadora atual é a Dra Zaryf Pacheco, do IFMT/campus Sorriso. Por meio de nossos estudos sobre fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos inclusivos, buscamos adaptar e/ou propor métodos que empreguem materiais didáticos acessíveis e técnicas de ensino diferenciadas que possam contribuir, facilitando o processo de aprendizagem para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências visuais, auditivas, bem como com Transtorno do Espectro Autista. Acreditamos na escola que trabalha e respeita a diversidade de estudantes que temos nas salas de aula. As dissertações e teses que já orientei e oriento, em sua grande maioria, desenvolveram investigações sobre indicadores de inclusão e métodos de aprendizagem ativa, colaborativa e inclusiva.

Um dos nossos projetos mais relevantes, e pioneiro em Mato Grosso, foi possível com a construção do Jardim Sensorial (JS) na UFMT, no campus de Cuiabá, localizado ao lado do Instituto de Biociências, estruturado tanto para o Ensino de Ciências Naturais/Biologia, quanto para a popularização da Educação Científica, de forma rica e inclusiva. Esse foi um projeto que contou com apoio do Juizado Volante Ambiental e da SEDUC-MT/Superintendência das Diversidades/Gerência de Educação Ambiental. De 2014, ano de sua inauguração, à 2019, quando aposentei me, atendemos inúmeras escolas da Rede Pública de Mato Grosso, oferecemos cursos de formação continuada para professores e intérpretes da Rede Estadual e Municipal de Cuiabá. Alguns trabalhos de pós graduação – TCC, dissertações, foram ali desenvolvidos. Uma tese se estruturou tomando o JS UFMT como modelo pedagógico. Contamos com bolsistas, incluindo surdos e cegos no acompanhamento dos estudantes da Educação Básica e outros visitantes. Prestamos várias consultorias para professores que desejavam criar espaços similares em seus estabelecimentos de ensino. O município de Poconé, por exemplo, conta hoje com dois JS cuja idealizadora, Profa MSc Carla Trevisan, recebeu nossas orientações iniciais. Recentemente, em Comodoro, também foi construído esse tipo de espaço inclusivo.

2 – Elisangela Dias Brugnera: No processo de Formação Continuada e práxis do educador, como a professora percebe os desafios da Educação Inclusiva no ensino de Ciências e Biologia?

Edna Lopes Hardoim: A educação inclusiva apresenta vários desafios para o(a)s educadore(a)s, independente da sua área do conhecimento. De forma geral, entre eles podemos citar o desconhecimento das diferenças individuais. Tem sido cultural ensinar como se os alunos fossem “tamanho único” ou seja, empregando se métodos de ensino padrões, dificultando sobremaneira a aprendizagem dos alunos diversos. Outro desafio é como promover adaptações metodológicas de ensino e recursos educacionais se desconhecem, via de regra, seus potenciais? Precisamos garantir, como educadores, que todo(a)s participem plenamente das atividades didáticas para que se sintam incluídos e respeitados e o espaço escolar não pode ter barreiras físicas e/ou atitudinais. Os mitos e estereótipos sobre as pessoas com deficiência são um grande entrave. Recentemente, no V EREBIO, participei em uma Mesa Redonda sobre essa temática, e ali surgiram dois termos importantes a serem considerados pelos professores para melhorar a eficiência do ensino inclusivo, que são a empatia e a alteridade. Outro aspecto relevante é a incipiência de formação específica, dificultando a adaptação dos

recursos educacionais. É importante que haja colaboração e troca de experiências entre educadores, de forma que compartilhem estratégias testadas e eficazes para os desafios enfrentados na prática.

3 – Elisangela Dias Brugnera: Como a professora avalia os instrumentos de ensino de Ciências e Biologia com vistas à inclusão dos alunos?

Edna Lopes Hardoim: É importante envolver os estudantes, suas famílias e a comunidade escolar para garantir que as necessidades de todos sejam consideradas. Além disso, os instrumentos demandam avaliação contínua para garantir que os recursos educacionais inclusivos sejam adequados e atualizados. Temos observado é que quando se pensa em métodos/recursos inclusivos o professor pensa em desenvolver algo específico para os alunos PCD. Uma das teses que orientei, a de Fonseca (2022) tem parte de seus resultados publicados no IX Simpósio LASERA (Fonseca, Hardoim e Pedrotti, 2022) mostra a importância de desenvolver uma parceria da sala de aula regular com a de Recursos multifuncionais para a inclusão de alunos com TEA, visando que as atividades da sala regular devam ter abrangência para todos os alunos considerando a diversificação de recursos adaptados, a clareza da linguagem empregada e facilidade da acessibilidade.

4 – Elisangela Dias Brugnera: Como os recursos tecnológicos podem ser usados para facilitar a inclusão de alunos com deficiência no ensino de Ciências e Biologia?

Edna Lopes Hardoim: Por meio de elementos de Tecnologias Assistivas, ou seja, ferramentas que possibilitam um mundo acessível para pessoas com algum tipo de deficiência, dando acesso, autonomia a todo(a)s os seus usuários, conforme a Lei 13.146/2015 prevê. As Tecnologias Assistivas proporcionam vários benefícios para a execução de atividades, antes limitadas. Apesar de várias pessoas já estarem usando essas Tecnologias, ainda há muito desconhecimento sobre elas.

5 – Elisangela Dias Brugnera: Como a educação inclusiva pode ser incorporada ao currículo de Biologia de forma que todos os alunos possam aprender juntos e se beneficiar das mesmas oportunidades educacionais?

Edna Lopes Hardoim: Ao ensinar Biologia, é importante incluir exemplos que refletem a diversidade dos alunos. Isso pode ajudar a garantir que todos se sintam representados e engajados no aprendizado. Trabalhar os conteúdos de forma significativa. Um outro elemento relevante é considerar a multissensorialidade. Pesquisas têm mostrado aspectos chave sobre a memória sensorial, um registro de curta duração, que nos permite reter informações mediante os sentidos, anterior ao processamento cognitivo. O processo de aprendizagem pode se dar por meio da integração dos sentidos: tático – cinestésico – auditivo – olfativo – gustativo, que atuarão como porta de entrada das informações que, competentemente trabalhadas considerando seus conhecimentos prévios e suas representações mentais, os ajudarão a construir seus próprios conceitos. É preciso oportunizar a pessoa com deficiência a sua interação com o meio - social e ambiental, para que construa seus significados, já que é pelo vivido que a aprendizagem se estrutura.

Nesse contexto, aulas de campo podem ser bastante positivas porque tanto a memória icônica (visual), a ecóica (auditivo verbal) quanto a haptica (tátil e propiorecepção) participam desse processo. É como Souza e Sousa afirmam, o(a) aluno(a) deficiente visual aprende por meio da interação das sensações, discriminação, identificações e reconhecimento do objeto por ele(a), permitem-lhe diferenciar e especificar a informação que será utilizada como percepção, sendo transformada em aprendizagem e novo conhecimento.

Gosto bastante da teoria de Howard Gardner acerca das Inteligências múltiplas, pois nos fundamenta na defesa da educação inclusiva, considerando o desempenho dos alunos de forma diferenciada.

Considerando o método de aprendizagem ativa e colaborativa, que é uma das formas de facilitar a inclusão, é relevante que todos em sala de aula tenham conhecimento das tecnologias assistivas de forma a tornar mais fácil a comunicação entre os pares e o consequente desenvolvimento das atividades e, dessa forma, os alunos com algum tipo de deficiência poderá contribuir plena e colaborativamente nas atividades em grupo. Poderão empregar a audiodescrição nesse processo, por exemplo, ou fazerem uso de ferramentas de Inteligência Artificial, como o Dall-E, entre outras, que transformam os textos em imagens de descrições naturais (os *prompts*) auxiliarão cada vez mais os surdos, que são visuais.

6 – Elisangela Dias Brugnera: Como as metodologias de ensino de Ciências e Biologia podem ser adaptadas para incluir alunos com deficiência?

Edna Lopes Hardoim: Como acabei de descrever em sua questão anterior. O desenvolvimento de Projetos a partir da problematização em grupos inclusivos é uma excelente oportunidade para todos os alunos aprenderem como resolver problemas. Um aluno cego, por exemplo, pode desenvolver uma pesquisa na internet usando o leitor de tela para acessar informações necessárias ao grupo.

As aulas de Ciências e de Biologia podem ser excelentes oportunidades para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades sociais e emocionais, como empatia e pensamento crítico. Por exemplo, pode-se incluir debates sobre questões éticas na Biologia e transpor a discussão para várias outras perspectivas envolvidas. A abordagem da diversidade biológica ou a genética podem levar os alunos a compreenderem para além da diversidade da fauna, flora e microbiota, a própria variabilidade dentro da espécie humana.

7 – Elisangela Dias Brugnera: Para finalizarmos, como a abordagem STEAM pode ser vista como uma possibilidade inclusiva

Edna Lopes Hardoim: Temos um artigo que foi recentemente publicado que resultou de uma pesquisa que orientei em um curso de especialização (Pacheco et al, 2022) que consistiu em uma revisão sistemática da literatura e nos mostrou como o ensino de ciências, inclusão e STEAM podem fazer um diálogo possível e necessário.

O ensino de Ciências inclusivo exige estratégias pedagógicas para motivar a aprendizagem dos alunos, uma vez que envolve o uso de imagens, símbolos e muita imaginação, criatividade. A abordagem pedagógica com aprendizagem integrada pode ser mais atrativa e eficiente, como citam

Pacheco et al (2022). É como Silva et al (2020) afirmam: “A abordagem STEAM se apresenta como uma excelente proposta inovadora no desenvolvimento do ensino e aprendizado atual, e também de inclusão social dos alunos, pois com isto pretende-se que todos tenham os mesmos direitos.”

Recebido em: 3 de maio de 2023.

Aprovado em: 6 de junho de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.11462>

ⁱ Doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (1997), Professora Titular aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Pesquisadora Associada no Instituto de Biociências e docente credenciada, permanente, nos cursos de mestrado profissional (Ensino de Ciências Naturais/UFMT e Ensino de Biologia em Rede PROFBio) e doutorado em Rede (Educação em Ciências e Matemática/REAMEC). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7813077353342953>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2327-6731>

E-mail: hardoimel@gmail.com

ⁱⁱ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/Pólo UFMT, 2018), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2014), Professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Lider do Grupo de Pesquisa Educação Científico Tecnológico e Cidadania da Universidade do Estado de Mato Grosso (ECTeC/UNEMAT), professora credenciada do mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0730600349059222>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2876-6660>

E-mail: brugnera.elisangela@unemat.br