

PEDAGOGIA EM AÇÃO:

práticas inclusivas, inovação e reflexão educativa

ORGANIZADORES

Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes
Cássia Eufrásia da Silva Costa
Geralda Márcia da Silva Magalhães
Izabel Frota da Silva
Antônia Patrícia Leite do Nascimento
Josymary da Silva Vitoriano

Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida
Maria Selta Pereira
Rafael Costa Saboia
Cristiana de Paula Santos
Ednilsa Ferreira de Oliveira



Editora Poisson

Organizadores

Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes

Cássia Eufrásia da Costa

Geralda Márcia da Silva Magalhães

Antônia Patrícia Leite do Nascimento

Izabel Frota da Silva

Josymary da Silva Vitoriano

Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida

Maria Selta Pereira

Rafael Costa Saboia

Cristiana de Paula Santos

Ednilsa Ferreira de Oliveira

Pedagogia em ação: práticas inclusivas, inovação e reflexão educativa

1ª Edição

Belo Horizonte

Editora Poisson

2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Ms. Davilson Eduardo Andrade

Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas

MSc. Fabiane dos Santos

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371

Pedagogia em ação: práticas inclusivas, inovação e reflexão educativa / Organização: Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes et al. – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2025

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-564-9

DOI: 10.36229/978-65-5866-564-9

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. MENEZES, Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro et al. II.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br

Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadores



Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes

Graduada em Pedagogia (2003) pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Graduada em Enfermagem (2012) pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE). Graduada Artes Visuais (2023) pelo Centro Universitário Faculdade Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Especialista em Saúde Pública (2011) e em Pesquisa Científica (2012) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Estomaterapia (2020) pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ). Especialista em Gestão e Auditoria em Serviços de Saúde (2021) pela UNIFAVENI, Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria (2024) e em Inclusão e Diversidade na Sociedade e Organizações (2025) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente (2016) pela UECE. Doutora em Saúde Coletiva (2024) da UECE. Participação ativa no grupo de pesquisa - Doenças crônicas em crianças e adolescentes, família, saúde coletiva e enfermagem (DOCAFS). Atuou como Coordenadora Pedagógica da empresa *Edukah* Consultoria e

Serviços Educacionais Ltda. Coordenadora Pedagógica de curso da APOENA. Gerente da Célula de Ouvidoria da Secretaria Municipal da Educação (SME). Professora regente da graduação em Pedagogia da UNIASSELVI.



Cássia Eufrásia da Silva Costa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2017). Pós-graduada em Gestão e Coordenação escolar pela faculdade (FAVENI). Especialista em Psicopedagogia e educação infantil pela faculdade Dom Alberto. Especialista em Metodologia do ensino de Matemática pelo Programa de Especialização docente, na Universidade estadual do Ceará (PED-UECE). Mestra em ensino e formação docente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Atualmente lotada na sala de Recurso Multifuncional realizando Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Fortaleza, atendendo o público-alvo de alunos com transtorno do espectro autista, deficiência intelectual e altas habilidades. Membro do grupo Núcleo de Estudo e Práticas Inclusivas-NEPI da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Campus Presidente Prudente.



Geralda Márcia da Silva Costa

Possui graduação em Licenciatura Específica em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Especialista em Educação Ambiental e ensino da química e biologia. Professora de biologia lotada em escolas do ensino médio, escola estadual em Fortaleza. Sua prática na escola envolve o protagonismo dos alunos do Ensino na construção de protótipos e robótica. Seus estudos viabilizam análise do desempenho dos alunos no Ensino Médio em ciências da natureza e nas avaliações externas SAEB.



Antônia Patrícia Leite do Nascimento

Graduação em Pedagogia (UFC), Especialista em Gestão Escolar (UECE), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (Faculdade Plus). Atualmente lotada na sala de Recurso Multifuncional realizando Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Fortaleza, atendendo o público-alvo de alunos com transtorno do espectro autista, deficiência intelectual e altas habilidades.

Organizadores



Izabel Frota da Silva

Licenciatura de História (UVA), Especialista em Ensino de História (UCM), Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (Faculdade Prominas).



Josymary da Silva Vitoriano

Graduada em Pedagogia (2002) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Metodologias do Ensino de Geografia (2004) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2012). Servidora Pública da Rede Municipal de Fortaleza desde 1995. Lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza como professora efetiva polivalente da Rede Municipal de Fortaleza. Atuou de 2006 a 2013 como vice – diretora na Escola Municipal Padre Cícero Romão Batista. De 2017 a 2021 exerceu a função de Articulação em Educação na Secretaria Executiva Regional IV. Desde 2021, exerce atividades docentes na Rede Municipal e atualmente atua como professora de Educação Infantil no Centro de Educação Professor Erasmo da Silva Pitombeira.



Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida

Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (2004). Especialização em Linguística e ensino do Português pela mesma universidade. Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (POSLA/UECE) com pesquisa concluída em março de 2024. Integrante do Grupo de Pesquisa Literatura: estudo, ensino e (re)leitura do mundo - GPLEER com pesquisas desenvolvidas na formação do leitor literário no contexto escolar. Professora pertencente ao quadro efetivo dos professores da rede pública municipal de Fortaleza - Ceará com diversas pesquisas e projetos desenvolvidos na rede municipal. Professora-formadora de professores.



Maria Selta Pereira

Professora da Rede Municipal de Fortaleza - Atualmente Apoio Pedagógico a Biblioteca - E.M. Narciso Pessoa de Araújo. Graduada em Pedagogia e com Habilitação em Português e Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001 a- 2003). Pós-Graduada em Ciências da Religião; Psicopedagogia Institucional e Clínica; AEE-Atendimento Educacional Especializado.

Organizadores



Rafael Costa Saboia

Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Faculdade de Tecnologia do Nordeste (2015). Possui especialização em Engenharia de Software (2019). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Engenharia de Software e é apaixonado por educação.



Cristiana de Paula Santos

Mestre em Ensino e Formação Docente pelo Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente associado a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE)- (2024). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará- UECE (2007). Especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2009) e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Maciço de Baturité - FMB (2020). Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade do Interior Paulista - FIP (2021). Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID (2011-2018), professora preceptora do Programa Residência Pedagógica-RP do subprojeto Biologia/UECE/FAEC (2020-2022). Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, desde 2010. Atualmente estou na coordenação do Centro de Referência em Educação e Atendimento

Especializado do Ceará Crateús. Membro do grupo Núcleo de Estudo e Práticas Inclusivas-NEPI da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Câmpus Presidente Prudente.



Ednilsa Ferreira de Oliveira

Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade do Maciço de Baturité (2017), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias (2016), bem como Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela FALC (2015), além de ter Pós-graduação em Educação em Ciências Humanas e Naturais pela Faculdade ATENEU (2009) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004).

Prefácio

É com grande satisfação que apresentamos os escritos que reúnem experiências, reflexões e contribuições vivenciadas na sala de aula da escola de ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Este primeiro bloco congrega relatos de práticas pedagógicas que promovem a inclusão, o protagonismo estudantil e o uso de tecnologias no contexto escolar.

As experiências aqui compartilhadas permitem ao docente analisar e refletir sobre a gestão da sala de aula, a heterogeneidade dos alunos em processo de construção do conhecimento e as práticas inclusivas articuladas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O olhar proposto ao leitor é de enxergar possibilidades, superando as adversidades encontradas em sala de aula por meio da ludicidade e da criatividade, orientando-se para o desenvolvimento de atitudes cada vez mais inclusivas.

Os capítulos deste bloco apresentam estratégias que favorecem a aprendizagem de alunos com diferentes necessidades, como oficinas de xadrez, utilização da inteligência artificial para a composição musical, projetos de sensibilização sobre diversidade, avaliação de desempenho inclusiva em matemática e práticas de gestão eficiente da sala de aula. Assim, o objetivo central é fomentar reflexões sobre metodologias inovadoras, desenvolvimento de competências socioemocionais, integração de ferramentas tecnológicas como apoio ao ensino e à aprendizagem e fortalecimento da inclusão no espaço da escola regular.

No segundo bloco vamos nos deleitar das teorias de aprendizagem que apoiam as práticas de sala de aula, e o sistema de avaliação educacional que usamos e sua origem, com o fichamento da obra de Viana. O último escrito desnuda os pensamentos de uma professora para o leitor estudante, aborda a afetividade que ocorreu em sala de aula, o sentimento, o pertencimento e o conhecimento que foi transformado. Relata o envolvimento da teoria e da prática que foram caracterizados com o gênero carta, gênero este que o educador Paulo Freire já utilizou para os seus leitores quando escreveu a "Carta ao leitor" como um prefácio para o seu livro "Professora, sim; tia, não – Cartas a quem ousa ensinar", publicada em 2015.

Diante deste contexto, trago um olhar de recomeço em cada sala que você professor entrar, e que possa deixar pegadas de motivação que transformem este ser o “estudante”. E esta obra apresenta um ser professor que tenta diariamente ser ponte para esta transformação em sociedade através da educação. Desejamos-lhes uma boa leitura e que possa transformar o seu percurso diariamente em sala de aula.

Cássia Eufrásia da Silva Costa
Professora da Rede Municipal de Fortaleza

SUMÁRIO

Bloco didático 01 - Práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras: protagonismo, tecnologias e gestão escolar

Capítulo 1: Protagonismo do aluno na aplicação de oficina de xadrez: derrubando barreiras para uma escola inclusiva 11

Cássia Eufrásia da Silva Costa, Maria Selta Pereira, Cristiana de Paula Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-564-9.CAP.01

Capítulo 2: Construindo músicas a partir do seu contexto diário: o uso da inteligência artificial para alunos com deficiência intelectual utilizando o *chromebook* como ferramenta pedagógica..... 17

Cássia Eufrásia da Silva Costa, Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes, Rafael Costa Saboia, Josymary da Silva Vitoriano

DOI: 10.36229/978-65-5866-564-9.CAP.02

Capítulo 3: Acolhendo com a eletiva ser diferente é normal: uma sensibilização na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque 23

Antônia Patrícia Leite do Nascimento, Izabel Frota da Silva, Cássia Eufrásia da Silva Costa

DOI: 10.36229/978-65-5866-564-9.CAP.03

Capítulo 4: Promovendo a aprendizagem inclusiva: avaliação de desempenho para alunos com deficiência intelectual, raciocínio lógico-matemático..... 29

Cássia Eufrasia da Silva Costa, Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes, Geralda Márcia da Silva Magalhães, Ednilsa Ferreira de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-564-9.CAP.04

Capítulo 5: Gestão e organização da sala de aula comum: relato de experiência 38

Cássia Eufrasia da Silva Costa, Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes, Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida

DOI: 10.36229/978-65-5866-564-9.CAP.05

SUMÁRIO

Bloco didático 02 - Diálogos da pedagogia com a prática educativa: reflexões, fichamento e carta

Capítulo 6: Uma reflexão sobre a concepção do ensino-aprendizagem a partir de teorias pedagógicas e experiências: um ponto de vista da autora 46

Cássia Eufrasia da Silva Costa

DOI: 10.36229/978-65-5866-564-9.CAP.06

Capítulo 7: Avaliação educacional: teoria - planejamento – modelos 50

Cássia Eufrasia da Silva Costa, Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes

DOI: 10.36229/978-65-5866-564-9.CAP.07

Capítulo 8: Carta ao discente, um elo de comunicação e afetividade 58

Cássia Eufrasia da Silva Costa

DOI: 10.36229/978-65-5866-564-9.CAP.08

Bloco didático 01

*Práticas pedagógicas inclusivas e
inovadoras: protagonismo,
tecnologias e gestão escolar*

Capítulo 1

Protagonismo do aluno na aplicação de oficina de xadrez: derrubando barreiras para uma escola inclusiva

Cássia Eufrásia da Silva Costa

Maria Selta Pereira

Cristiana de Paula Santos

Resumo: O presente estudo apresenta o relato de experiência da construção e aplicação de uma oficina de xadrez como prática pedagógica inclusiva, realizada com um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O aluno, identificado como “Aluno X” para preservar seu anonimato, apresentava resistência em frequentar a escola no período pós-pandemia, dificuldades de interação com os colegas e risco de evasão escolar. A experiência ocorreu em uma escola municipal de ensino fundamental, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no segundo semestre de 2022. O plano de AEE foi elaborado a partir da avaliação diagnóstica, que identificou as potencialidades do estudante, como interesse e conhecimento aprofundado em xadrez, história e filosofia. A oficina de xadrez foi planejada em parceria com o aluno, possibilitando sua atuação como instrutor, o que favoreceu o protagonismo estudantil, o desenvolvimento de habilidades sociais e a valorização de suas competências. A experiência também promoveu a sensibilização da comunidade escolar para a convivência com as diferenças, ampliando o olhar inclusivo e fortalecendo vínculos de aprendizagem. Os resultados evidenciaram avanços significativos: o aluno passou a ter maior assiduidade nos atendimentos especializados, participou ativamente do ambiente escolar e fortaleceu a interação com colegas e professores. Conclui-se que práticas pedagógicas centradas nas potencialidades do aluno contribuem para sua permanência escolar e para a construção de uma educação inclusiva, onde aprender e ensinar se tornam processos compartilhados.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Autismo. Xadrez.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é o relato de uma experiência de oficina de xadrez ministrada na semana da educação inclusiva no ano de 2022. A elaboração da oficina ocorreu na sequência de atendimentos ao aluno com autismo que é público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante da grande dificuldade de um aluno com autismo de nível 1 de gravidade, em não querer frequentar a escola no período pós-pandemia e ter grandes dificuldades em interagir com os colegas de sua turma. Tinha-se o grande problema, o aluno não tinha frequência assídua na escola, e não estava frequentando os atendimentos do AEE. Havendo o risco de ocorrer à evasão escolar do aluno. Abandono da escola no 9º ano, no último ano dos anos finais do ensino fundamental.

É importante evidenciar que o nível de suporte 1 corresponde ao nível mais leve do Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde a pessoa necessita de apoio, mas ainda consegue ter autonomia em muitas áreas da vida. A pessoa com autismo apresenta as características de déficit na comunicação, interação social e padrões de comportamento restritivos e repetitivos. O TEA envolve dificuldades na comunicação verbal e não verbal, interesses restritos, comportamentos estereotipados (como movimentos repetitivos), e a necessidade de rotinas rígidas. Na legislação temos a 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 Autismo.

Justifica-se a escolha da prática em diminuir barreiras encontradas pelo estudante no ambiente escolar, criando caminhos a partir de suas habilidades e potencialidades para contínua permanência do educando dentro do espaço educacional que é a escola. A autora é professora lotada na sala de recurso multifuncional (SRM), e realiza o Atendimento Educacional Especializado.

Para garantir o anonimato dos estudantes, será apresentado ao público do presente estudo será utilizado como “Estudante X”, ou seja, será a nomenclatura em referência ao aluno citado durante todo o corpo do texto.

O **estudante X** cursava o 9º ano, e não queria frequentar a escola, tendo fragilidades em manter-se por muito tempo em sala de aula comum, tendo sensibilidade a barulhos e conversas, em alguns momentos desregulando-se, o aluno não conseguia interagir com seus pares. Mas, conseguia ter excelentes conversas com professores e funcionários da escola.

Considera-se que a prática teve grande relevância por partir da potencialidade do estudante, do protagonismo que desenvolveu ao longo dos atendimentos, permitindo que as habilidades do aluno fossem potencializadas resultando na aplicação de uma oficina de xadrez aos seus pares. Contribuindo para que a escola pudesse aprender e conviver com as diferenças no ambiente escolar.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O estudo trata de um relato de experiência no atendimento presencial da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), que ocorreu na Escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo. Escola de Ensino Fundamental dos Anos Finais que tem como público-alvo, 35 alunos do Atendimento Educacional Especializado com as seguintes deficiências: Deficiência Intelectual com comorbidades; Autismo e Síndrome de Down. De acordo com a legislação,

a pessoa com deficiência tem restrição ou impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, para desenvolver habilidades consideradas normais para a maioria dos seres humanos. Artº2 lei 13.146/2015”. (BRASIL, 2021).

A experiência exitosa ocorreu a partir do atendimento especializado ao aluno com transtorno do Espectro Autista. Aluno público-alvo da educação especial segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. O desenvolvimento deste trabalho ocorreu no segundo semestre de 2022, nos meses de agosto a setembro, período em que foi aplicado os atendimentos com o plano de atendimento individual do aluno culminando na construção e aplicação da oficina de xadrez.

Objetiva-se nesta oficina de xadrez promover ao aluno com Transtorno do Espectro Autista o desenvolvimento de suas potencialidades no ambiente escolar, favorecendo o protagonismo do aluno e a interação com seus pares e a permanência do estudante na frequência escolar nos atendimentos e nas aulas da sala comum.

O **estudante X**, apresentou o laudo de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista CID-11 Código 6A02. Classificação Internacional de Doenças (CID), sua última versão, a CID-11.6A02.0. Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional. O estudante tinha resistência em frequentar a escola, não aguentava o barulho da sala, sentia-se superior aos seus pares sentia-se incomodado com os colegas de sala de aula. No relacionamento interpessoal, demonstrava pouca receptividade com seus pares, quando conversa gosta de assuntos do seu interesse, filosofia, história e xadrez, tem dificuldades de interação com os colegas, chegando a agredi-los verbalmente. Na sala de aula comum, quando participa, gosta de sentar-se nas primeiras cadeiras, e ter boas discussões com os professores.

Com base nos escritos de Vygotsky e Luria (1996), todos podem aprender e, por isso, desenvolver-se. Todos podem encontrar, em caso de deficiência, meios de desenvolver o talento cultural, isto é, a capacidade de empregar de modo mais eficaz possível as funções que estão íntegras (ADAMS; MANICA, 2021, p.132).

O foco do estudante é pesquisar na internet sobre curiosidades de história e filosofia, temas que despertam uma conversa com muito entusiasmo, apresentando inteligência para essas temáticas acima do padrão. Lê e traduz inglês com boa fluência. Os caminhos para alcançar o objetivo, foi descobrir a potencialidade do aluno através da avaliação diagnóstica. Instrumental relevante para diagnosticar o nível do aluno e nortear o trabalho desenvolvido na sala de recurso multifuncional (SRM). Que serviu para a professora de AEE, elaborar e executar o plano de atendimento educacional especializado “plano de AEE”. Assim o professor pode identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas do aluno público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

É na SRM que são organizados os recursos e serviços a serem disponibilizados ao aluno no momento do AEE e, depois, nas demais atividades escolares. Todos esses recursos são investigados e propostos pelo professor do AEE, por meio de estudo de caso e do plano de atendimento individualizado de cada aluno. Esse plano, conhecido como

Plano de AEE, não é definitivo e, portanto, precisa ser avaliado e revisto regularmente (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.70).

A metodologia abordada foi a aplicação do Plano de AEE, em 8 atendimentos de 50 minutos. De acordo com contribuições dos autores Mantoan e Lanuti, do livro: *a escola que queremos para todos*, segue abaixo o desenvolvimento do plano do AEE, baseado em estudos dos autores conforme quadro abaixo:

Quadro 1- Descrição do Plano do AEE.

Plano do AEE
1. Objetivo do plano: Promover atividades de interação com a construção da oficina de xadrez a fim de desenvolver suas potencialidades no ambiente escolar, na interação com seus pares e a permanência do estudante na frequência escolar nos atendimentos e nas aulas da sala comum.
2. Organização do Atendimento: uma vez por semana, duração de 50 minutos. Realizado individualmente nas quintas-feiras. Nos meses de agosto e setembro.
3. Atividades a serem desenvolvidas para o atendimento do aluno: 1. realizar a lista de alunos participantes da oficina. 2. Conversar com os colegas sobre quem gosta de jogar xadrez. 3. fazer cartaz da oficina e divulgar nas salas de aula do seu turno. 4. pesquisar a origem do xadrez na internet. 5. Construir tabuleiros de xadrez. 6. Construir slides de apresentação da oficina. 7. imprimir tabuleiros com a função de cada peça de xadrez. 8. imprimir informações com as regras do jogo e movimento das peças.
4. Seleção de material a ser produzido para o aluno: cartões de resolução de conflitos para serem discutidos no atendimento. Os cartões com situações na sala comum e possíveis conflitos nas oficinas.
5. Adequação de materiais: não há necessidade de adequação de material. Há a necessidade do professor acompanhar o aluno para haver a interação entre os colegas.
6. Seleção de material e equipamentos a serem adquiridos, por não constarem do acervo da SRM: 5 cinco tabuleiros de xadrez, manual de jogo de xadrez impresso e caixa de chocolate.
7. Tipos de parceria necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais: parceria com profissional de Apoio, estagiária de psicologia e pedagogia para auxílio ao aluno na divulgação das oficinas. Com a gestão da escola e professores para liberação de alunos na participação das oficinas.
8. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno: professores da sala comum, colegas da turma do aluno, direção da escola, equipe pedagógica da escola, estagiárias de pedagogia e psicologia, profissionais de apoio, funcionários da portaria e da cozinha da escola.
9. Acompanhamento e avaliação dos resultados do Plano de AEE: O plano foi avaliado durante toda sua execução. O registro dos atendimentos é realizado na ficha de acompanhamento do aluno. Caso os objetivos não sejam alcançados, implementar outros recursos durante o plano.

Fonte: Elaboração das autoras, 2025.

O plano foi apresentado à família do estudante, e acordado sobre o objetivo que queríamos alcançar. Este momento de diálogo e conversa ocorreu individualmente, aguardando o aceite do estudante na parceria da construção da oficina.

O **estudante x**, é muito inteligente, que sabia articular as palavras com uma oratória clara e concisa. Sabia argumentar e dialogar com os professores, só não conseguia se comunicar com seus colegas, esta era uma grande fragilidade do aluno. Em ambientes com muitas pessoas como sala de aula e recreio, o aluno ficava nervoso, suava, andava de um lado ao outro, não conseguia se concentrar.

O **estudante x**, gostava de ensinar e derrubou uma grande barreira aceitando a proposta da oficina. Segundo a fala do estudante ele relata: *“Professora, eu vou fazer a oficina para contribuir com o meu conhecimento pelo que até agora a escola me proporcionou, “conhecimento”. Quero contribuir!! Quero ensinar!! Estudo aqui há muito tempo e este é o meu último ano aqui, quero deixar alguma coisa legal na escola”*.

Nos 2 primeiros atendimentos o aluno pode vivenciar o protagonismo, oportunizando ao professor conhecer o jogo, conhecer as estratégias e a origem do xadrez. O aluno teve paciência de ensinar ao professor os movimentos e o nome das peças. E através do recurso pedagógico xadrez o aluno e professor trocaram conhecimento no jogo.

No terceiro atendimento foi dia de planejar com o aluno quantas vagas teria a oficina, o local onde iria ocorrer, quantos tabuleiros precisariam ter, e se haveria premiação, e quem seria o instrutor da oficina. Após a conclusão do planejamento resultou, que a oficina ocorreria para 10 alunos, o local seria na sala de recurso multifuncional (SRM), e seria necessário 5 cinco tabuleiro de xadrez para que o instrutor pudesse dar conta da orientação aos alunos, o instrutor seria o aluno que detinha muito conhecimento do uso do tabuleiro. Ao final da oficina haveria um sorteio para os jogadores mais bem colocados durante a oficina.

No quarto atendimento foi dia de utilizar a tecnologia a ferramenta pedagógica computador para construção do cartaz de divulgação, utilizamos o word para a construção. E para iniciar os slides, fomos pesquisar na internet a sua origem, as imagens e o nome das peças do tabuleiro. O aluno conseguia pesquisar com rapidez, necessitou de intervenção na organização das ideias dos slides. O aluno ainda não conhecia o *powerpoint*, mas depois que o professor explicou o uso do software, o aluno conseguiu construir um belo cartaz para divulgação da oficina e conseguiu dar início aos slides da oficina.

No quinto atendimento foi momento de conversar sobre a divulgação da oficina na escola, e a inscrição dos alunos. Neste atendimento foi realizado um tabuleiro de xadrez de papelão, com pinturas de tinta guache. Finalizamos este dia imprimindo as regras do jogo e imagens de tabuleiros com a função do movimento de cada peça. No sexto atendimento o aluno estava muito empolgado, e feliz por estar construindo a oficina, estava cheio de expectativas para ensinar os alunos. Neste atendimento finalizamos os slides. No sétimo atendimento, já com todos os tabuleiros na sala, e as orientações de como jogar impressas, realizamos ensaios no ambiente da S.R.M. com a presença das estagiárias de pedagogia e psicologia, e a profissional de apoio. Foi momento de tirar dúvidas do que estava programado.

O grande dia chegou, o oitavo atendimento foi a aplicação da oficina. O estudante chegou antes do combinado, e antes de iniciar estava ansioso, nervoso, andava de um lado ao outro. Mas, quando começou a explicar sobre a origem do xadrez e como se inicia a jogada a partir dos peões, o aluno deu um show, conseguia se movimentar no espaço da sala com calma e paciência. Conseguiu explicar de forma didática cada jogada de xadrez no telão. Ensinou aos alunos a importância do jogo e a relevância de pensar nas estratégias, e como fazê-las até dar um cheque mate no oponente. E ao terminar deu tempo para que os alunos pudessem colocar em prática as regras do jogo e jogassem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de eliminar barreiras de interação que impediam o acesso do aluno à escola e até aos atendimentos, a construção e aplicação da oficina de xadrez foi satisfatória para o desenvolvimento das habilidades do aluno. Mas, não possibilitou a contínua frequência do aluno na sala de aula comum, o aluno ainda tinha grandes dificuldades de frequentar as aulas.

Pontos positivos da experiência resultaram em mudança de postura do aluno. Se antes o aluno queria abandonar a escola e não tinha perspectiva futuras de estar na escola. A partir da construção da oficina, o aluno tinha o sonho e a postura de realizar a prova do IFCE, e a prova do centro de línguas IMPARH.

O estudante começou a ter frequência assídua nos atendimentos que ocorriam no contraturno. A oficina de xadrez na escola foi um sucesso, os alunos que participaram aprenderam e continuam praticando este jogo nos momentos de intervalo e recreação de sala. A oficina de xadrez veio a desenvolver as funções executivas do aluno, contribuindo para elaboração e organização de estratégias; a sustentação da atenção; a flexibilidade e a plasticidade comportamental; a mudança estratégica e a programação do que iria ocorrer.

A interação do estudante com os participantes foi muito relevante nesta experiência, já que o aluno não conseguia conversar com os colegas. O aluno com a função de instruir e ensinar o método do jogo xadrez conseguiu interagir e conversar com os participantes da oficina.

Considera-se que a atuação do professor para este estudante oportunizou a escola a vivenciar a escola para todos, em que tanto o estudante com deficiência aprende, como também ensina. Conclui-se que este estudante através de sua inteligência e característica trouxe conhecimento para escola, em que foi possível troca de saberes entre professor e aluno. O protagonismo do aluno contribuiu para a construção de uma escola de concepção inclusiva.

REFERÊNCIAS

- [1] ADAMS, F. W.; MANICA, A. P. As contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino dos alunos público-alvo da educação especial: em foco a defectologia. *RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 122-140, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/article/view/13611>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- [2] 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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- [4] LOPES, Rosalia Maria de Rezende; REZENDE, Paulo Izidio da Silva. O direito da pessoa com transtorno do espectro autismo (TEA). *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 6, ed. 5, v. 13, p. 65-82, maio 2021. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/espectro-autismo>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- [5] MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV, 2022.

Capítulo 2

Construindo músicas a partir do seu contexto diário: o uso da inteligência artificial para alunos com deficiência intelectual utilizando o chromebook como ferramenta pedagógica

Cássia Eufrásia da Silva Costa

Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes

Rafael Costa Saboia

Josymary da Silva Vitoriano

Resumo: O presente relato de experiência descreve uma prática pedagógica inclusiva desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de escola municipal de ensino fundamental. A experiência foi realizada com alunos do 9º ano com deficiência intelectual (DI), público-alvo da educação especial, com idades em torno de 15 anos, que apresentavam dificuldades no processo de leitura, escrita e comunicação. A proposta consistiu na utilização da música como recurso didático aliado ao uso da inteligência artificial (IA), a partir do *chromebook*, para construir letras musicais com base no contexto diário dos estudantes. A prática desenvolveu-se em atendimentos individuais, nos quais os alunos puderam escolher estilos musicais de sua preferência, identificar palavras conhecidas e, posteriormente, compor músicas personalizadas com auxílio da IA. Esse processo favoreceu a ludicidade, a autoestima e o protagonismo dos discentes, ampliando a socialização e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Os resultados apontaram avanços significativos na comunicação, no interesse pelas atividades escolares e na motivação dos estudantes, que passaram a compartilhar suas produções musicais com colegas e familiares. Conclui-se que a música, associada à tecnologia, constitui uma estratégia pedagógica eficaz para promover inclusão, aprendizagem e desenvolvimento integral de alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Música. Deficiência Intelectual.

1. INTRODUÇÃO

A música acalma, aproxima e desperta sensações, desenvolve a nossa memória quanto suas letras e melodias. “Música é a combinação de ritmo, harmonia e melodia, de maneira agradável ao ouvido. No sentido amplo é a organização temporal de sons e silêncios (pausas)” (ENCICLOPÉDIA, 2024). Melo, reitera que:

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível a todas as idades. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (MELO, 2003, p.02).

Este trabalho é resultado de um relato de experiência da escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo, escola de ensino fundamental dos anos finais, localizada no distrito V. O relato aborda um recorte de experiência exitosa no Atendimento Educacional Especializado – AEE, atendimento em que ocorreu na sala de recurso multifuncional – SRM da referida escola, para alunos com deficiência intelectual pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência intelectual é nomeada como distúrbio do desenvolvimento intelectual, classificado como 6A00. O requisito de diagnóstico é a característica essencial na presença de limitações significativas no funcionamento intelectual em vários domínios, tais como raciocínio perceptual, memória de trabalho, velocidade de processamento e compreensão verbal. Há, frequentemente, uma variabilidade substancial na medida em que qualquer um desses domínios é afetado em um indivíduo (OMS, 2021).

Nesta perspectiva, compreende-se que deficiência intelectual como o funcionamento intelectual, significativamente, inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

O aluno com deficiência intelectual, quando chega aos anos finais do ensino fundamental, encontra barreiras quanto ao conteúdo das disciplinas, às vezes, resultando em baixo relacionamento com o professor. Ainda, encontra barreiras na comunicação com seus pares, por não conseguir se integrar aos grupos e ter conversas compatíveis com sua idade cronológica. O seu comportamento em sala de aula, algumas vezes é de tristeza e apatia, buscando sair com frequência do espaço de sala, o que ocorre como uma forma de fuga quando o aluno não se sente parte da turma (COSTA, 2024, p.40).

Observa-se o problema, diante destes desafios elencados ao aluno com DI no ensino fundamental dos anos finais, encontra barreiras de aprendizado, na comunicação, na inclusão social que impacta emocionalmente o seu comportamento. Esses fatores combinados resultam em um ambiente escolar desafiador para o aluno com deficiência intelectual, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e social.

No fundamental do 6º ao 9º ano, os discentes se deparam com um ensino por disciplinas com 8 professores, os quais, muitas vezes, utilizam o livro como recurso pedagógico e deixam de trabalhar a ludicidade nestes anos de ensino.

Diante destes desafios aos alunos com DI, justifica-se esta prática no intuito de trabalhar a ludicidade, e autoestima. Construir músicas a partir do contexto diário do aluno com inteligência Artificial- IA possibilitando ao aluno que ainda não consegue ler palavras a ter acesso ao aprendizado, comunicação e inclusão no ambiente escolar sendo

considerado sua potencialidade para desenvolver habilidades na leitura e escrita. Os autores Oliveira e Bueno reiteram as formas de compensação para essa aprendizagem:

Vygotsky ao discorrer sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança “anormal”, que é a criança com deficiência, afirma que os “caminhos indiretos do desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” e, nesse sentido, o desenvolvimento cultural seria o principal espaço em que se torna possível compensar a deficiência. Os caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento histórico-cultural, sendo que é o meio social que proporciona esses caminhos, enquanto o caminho direto corresponde ao caminho orgânico, às respostas naturais do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2011, p.861 *apud* OLIVEIRA; BUENO, 2021, p.19).

Esta prática é relevante ao considerar que, para alcançar um melhor desenvolvimento cognitivo e obter resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, o ambiente escolar é um fator crucial. Isso inclui tanto a estrutura física quanto o ambiente afetivo que a escola proporciona. Nesse contexto, a música é utilizada como uma estratégia lúdica para conectar o que o aluno já conhece, gosta e memoriza, facilitando seu engajamento em atividades acadêmicas do 9º ano a partir de atendimentos no AEE. Além disso, a música promove a socialização, permitindo que o aluno compartilhe suas experiências com os colegas de turma.

Essa prática evidencia a potencialidade dos alunos quando são expostos a estímulos positivos, mostrando que o desempenho melhora significativamente quando eles se sentem pertencentes à sua turma e à escola. Ao criar um ambiente que os inclui na sala de aula comum e nos espaços de recursos multifuncionais, a prática favorece a inclusão e o aprendizado deste aluno.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência ocorreu com alunos público-alvo da educação especial com DI que estão no 9º ano do ensino fundamental e estão na faixa etária de 15 anos de idade.

A experiência abordará o recorte de dois atendimentos individuais de 50 minutos no AEE, dando ênfase aos atendimentos que ocorreram a três alunos que ainda estão consolidando o processo de leitura e escrita de letras e palavras, desta forma serão denominados no texto com as seguintes nomenclaturas A1, A2 e A3. O desenvolvimento deste trabalho ocorreu no segundo semestre de 2024.

Objetiva-se com o estudo desenvolver habilidades de leitura, escrita e comunicação de alunos com deficiência intelectual, construindo músicas a partir do seu contexto diário, aplicando a inteligência artificial utilizando o Chromebook na sala de recurso multifuncional como ferramenta pedagógica e inclusiva.

2.1. PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Inicialmente fez-se uma exposição dialogada com algumas indagações, para identificar a sua memória e conhecimento do aluno sobre si e sobre seus gostos. Que idade você tem? o que gosta de fazer? e que estilo musical gosta de ouvir? toca instrumentos

musicais? Gosta de algum esporte? Pratica algum esporte? Gosta da escola? Participa de grupos fora da escola? As respostas eram oralizadas pelos alunos e descritas na lousa mágica, a professora do AEE, copiava as respostas do aluno em letra bastão, de forma bem lenta e destacando o som de cada sílaba ao realizar a escrita.

No segundo momento o aluno foi identificar se reconhecia alguma letra, ou palavra escrita. E se havia alguma letra que fazia parte de seu nome. Posteriormente o aluno foi orientado a pesquisar na internet suas músicas favoritas utilizando o *chromebook*, na ferramenta acessibilidade, aplicando o comando de voz para pesquisa.

Após a exposição dialogada e pesquisa na internet, é o momento de imprimir a letra da música em negrito e caixa alta. E poder escutar a música e depois acompanhar a sua melodia circulando palavras conhecidas do refrão do texto. Após esse momento de deleite da música é o momento de construir uma nova música. Agora a construção utilizará as respostas do aluno sobre ele.

No terceiro momento, ocorreu a construção da música do aluno, utilizamos o site <https://suno.com/>, (este site utiliza a inteligência artificial sistematizando letra de música com batidas instrumentais) para a construção da música, a letra da música foi o resultado das respostas pessoais do aluno. Neste caso, darei os detalhes sobre o aluno A1, que gosta de bateria e gosta de tocar também. Segue abaixo o texto produzido pelo o aluno, algumas palavras o aluno escreveu com a intervenção da professora, outras palavras foram escritas por viva voz com o uso da ferramenta de acessibilidade do Chromebook. Letra construída pelo aluno:

“Sou aluno A1, tenho quinze anos, gosto de bateria e futebol. Toco bateria e gosto de futebol. Refrão: paixão, respeito e inclusão”. No site a letra é convertida em música colocando as batidas que o aluno escolheu a bateria, instrumento que ele tem grande preferência. Após a construção o site salva a música em mp3.

O aluno com deficiência intelectual (DI) nas atividades acadêmicas apresenta fragilidades no desenvolvimento para raciocínio lógico matemático, ocorrendo este processo de forma mais lenta, isto dependendo do seu nível de DI, por isso se faz necessário respeitar o seu tempo. Esta prática de atendimento usando a música, motivou-se pelo fato dos alunos envolvidos gostarem de cantar e gostarem de música

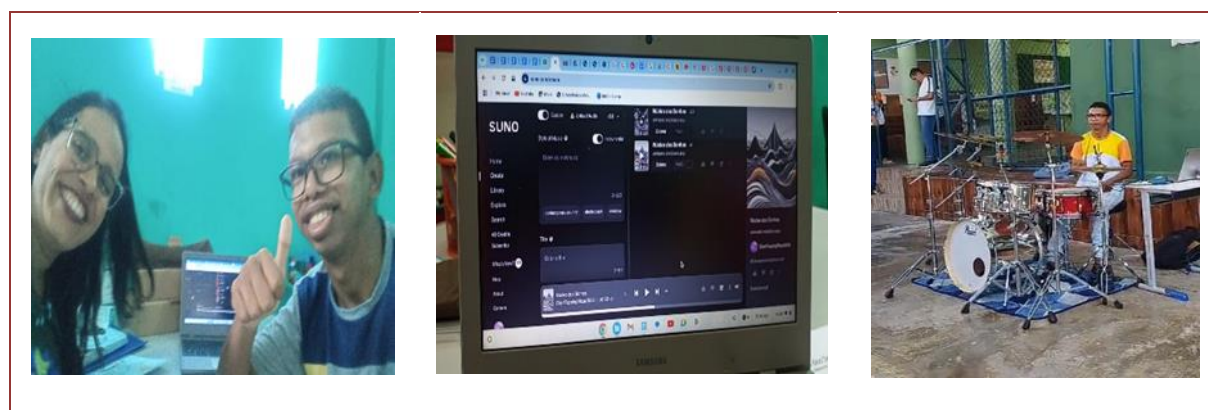
As práticas inclusivas deveriam refletir decisões de ensino que consideram a inclusão mais do que a exclusão dos alunos que apresentam dificuldades. Isto implica um envolvimento com os alunos de forma a valorizá-los como parceiros da aprendizagem e considerar as suas posições” (FLORIAN; ROSE, 2009, p.600 *Apud* RODRIGUES, 2017, p.37).

Esta prática de acessibilidade com o *chromebook* viabiliza informações sobre criação de conteúdo de atividades com a inteligência artificial (IA) para o uso dentro da sala de recurso multifuncional, visto que o espaço da SRM é um lugar de aprendizagem para o público-alvo do AEE, buscando a prática de ensino-aprendizagem com equidade, desenvolvendo as potencialidades dos alunos atendidos.

Na educação, a IA tem o potencial de revolucionar a maneira como as pessoas aprendem e os professores ensinam, tornando a educação mais personalizada, acessível e eficaz (TAVARES et al, 2020). A IA na educação proporciona personalizar a aprendizagem, buscando eficiência em analisar dados (CARDOSO, et al, 2023, p.07).

A culminância desta prática ocorre quando o aluno conseguiu levar para fora do atendimento a sua criação, apresentando para seus professores, colegas de sala de aula e familiares. Como resultado de sua construção, a música foi compartilhada entre colegas e familiares pelo WhatsApp. Estes resultados palpáveis criados pelo aluno na escola na sala de recurso multifuncional permitiram-lhe perceber que a escola é um lugar prazeroso de construir sonhos em realidade, construindo suas músicas. Seguem abaixo registros fotográficos que marcou o relato de experiência:

Figura 1 - Registros Fotográficos.



Fonte: Coleta do Relato de experiência em 2024.

2.2. APORTES TEÓRICOS

A tecnologia na educação é viável para desenvolver as potencialidades dos alunos e ajuda a transformar crianças e jovens em pessoas autônomas, cidadãos responsáveis, profissionais competentes e aprendizes permanentes (SOFFNER, 2013).

No contexto do Ensino fundamental dos anos finais, os docentes utilizando a tecnologia como ferramenta para criação de conteúdo como a música ao aluno com deficiência intelectual, isto oportuniza aos professores da Educação Básica a utilizar a inteligência artificial para identificar o que os alunos já consolidaram, permitindo um olhar direcionado para os objetivos de aprendizagem daquele aluno em específico.

O professor tem o papel de perceber essas barreiras e mediar não só o processo de ensino-aprendizagem do aluno a partir de sua potencialidade, mas também de criar possibilidades de interação entre os colegas, e permitir instrumentos de avaliação acessível ao aluno com deficiência. Nessa discussão, Vygotsky destaca a ideia de que a atividade mediada muda, fundamentalmente, as operações psicológicas. O uso de instrumentos amplia, de modo ilimitado, a gama de atividades nas quais as novas funções psicológicas podem operar (VYGOTSKY, 1988 apud NETO, 2018, p. 41).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência foi muito importante para o discente. Só foi possível construí-la porque a professora conhecia os alunos e identificou a potencialidade deles. O aluno A1, gosta de bateria, e quando ocorrem eventos que a escola disponibiliza o instrumento da bateria, o aluno mostra sua aptidão na bateria tocando para os colegas. O

desenvolvimento de cada momento permitiu o aluno ter acesso à leitura e escrita de palavras que estavam presentes no seu contexto pessoal. Vygotsky apresenta o desenvolvimento do conhecimento a partir da vivência histórico-social, a atividade abordada traz o conhecimento do aluno envolvendo-o sua cultura de forma letrada na música.

Após estas atividades na sala de atendimento educacional com os alunos A1, A2 e A3, estes estão mais comunicativos na sala de aula comum, tendo uma relação de confiança com os professores. Percebeu-se que os alunos estão se permitindo mais dentro do espaço da escola, apresentando suas músicas aos colegas e participando mais das aulas. Os alunos apresentam-se mais motivados e pertencentes ao espaço da escola.

Conclui-se que a atividade proporcionou desenvolver habilidades de leitura, escrita e comunicação de alunos com deficiência intelectual, construindo músicas a partir do seu contexto diário, aplicando a inteligência artificial utilizando o Chromebook na sala de recurso multifuncional como ferramenta pedagógica e inclusiva. A música desenvolvida na sala de AEE permitiu criar o elo do aluno com atividades acadêmicas de leitura e escrita de sua música.

REFERÊNCIAS

- [1] CARDOSO, F. S.; PEREIRA, N. da S.; BRAGGION, R. C.; CHAVES, P.; ANDRIOLI, M. O uso da inteligência artificial na educação e seus benefícios: uma revisão exploratória e bibliográfica. *Revista Ciência em Evidência*, [s. l.], v. 4, n. FC, p. e023002, 2023. DOI: 10.47734/rce.v4iFC.2332. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/cienciaevidencia/article/view/2332>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- [2] ENCICLOPÉDIA SIGNIFICADOS. Música acalma, aproxima, desperta sensações. 2024. Disponível em: <https://www.significados.com.br/musica/>. Acesso em: 1 set. 2024.
- [3] MELO, L. R. C. *A música: um caminho para o desenvolvimento do deficiente intelectual*. São Paulo: Moderna, 2003.
- [4] OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; BUENO, Olga Mara. Deficiência intelectual sob a perspectiva histórico-cultural: algumas considerações. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, [s. l.], v. 11, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8851>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- [5] ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *ICD-11 Application Programming Interface (API)*. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/icdapi/>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- [6] RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras* (e-book). Vitória: EDUFES, 2023. p. 23-49. Disponível em: <https://edufes.ufes.br/items/show/539>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- [7] SOFFNER, Renata. *Tecnologia e educação: um diálogo Freire-Papert*. Recife: Centro de Educação – UFPE, 2013.

Capítulo 3

Acolhendo com a eletiva ser diferente é normal: uma sensibilização na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque

Antônia Patrícia Leite do Nascimento

Izabel Frota da Silva

Cássia Eufrásia da Silva Costa

Resumo: O presente relato de experiência descreve a implementação da disciplina eletiva *Ser Diferente é Normal* na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, voltada para turmas do 6º e 7º anos do ensino fundamental. A iniciativa surgiu diante da ocorrência de bullying e atitudes capacitistas no ambiente escolar, especialmente envolvendo a palavra “autismo” de forma pejorativa. O objetivo da prática foi desenvolver empatia, respeito, acolhimento e inclusão entre os alunos, sensibilizando-os para a convivência com as diferenças. A disciplina eletiva combinou aulas expositivas e dialogadas com oficinas práticas, nas quais alunos com e sem deficiência participaram de atividades como alfabeto em libras, braile, uso de bengala, cadeira de rodas, livros sensoriais, pintura e construção de quadrinhos. As ações ocorreram em três etapas: conscientização teórica sobre tipos de deficiência, vivências práticas e culminância com apresentação das atividades à comunidade escolar. Os resultados indicaram avanço no conhecimento dos alunos sobre deficiências, maior empatia, engajamento social, valorização do protagonismo dos estudantes com deficiência e fortalecimento do sentimento de pertencimento. Conclui-se que a eletiva contribuiu para a promoção da inclusão, o combate ao bullying e ao capacitismo, evidenciando a importância do trabalho colaborativo entre professores e profissionais de apoio para uma educação inclusiva, humanizada e transformadora.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Bullying. Capacitismo.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é o relato de uma experiência ocorrida em uma escola municipal de tempo integral que trabalha com turmas do ensino fundamental, anos finais, dos 6º anos aos 9º anos no Distrito de Educação V.

Identificou-se o problema, no contexto da escola, foi observado que adolescentes estavam vivenciando situações de bullying em que a palavra "autismo" era frequentemente utilizada de forma pejorativa, dirigida tanto a alunos com deficiência quanto àqueles sem qualquer diagnóstico. Neste sentido, o bullying é um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas.

Essa prática não só perpetua a exclusão e o estigma associados ao autismo, como também reforçou atitudes capacitistas, nas quais as potencialidades dos alunos foram questionadas por seus colegas. Logo, capacitista é uma atitude de quem expressa o capacitismo, que é o preconceito e a discriminação que a pessoa com deficiência vive na sociedade, por ter sua existência relacionada à incapacidade e à inferioridade. É reduzir a pessoa à sua deficiência. Visto que atitudes de exclusão e de discriminação podem ser caracterizadas como barreiras.

O ambiente escolar hostil prejudica a inclusão e o desenvolvimento saudável de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, criando uma cultura de discriminação e desvalorização dentro da sala de aula. Assim, a seguinte pergunta: como diminuir situações de bullying e capacitismo dentro da ETI permitindo desenvolver habilidade de empatia, respeito, acolhimento e inclusão entre os alunos?

Desta forma, objetiva-se desenvolver habilidade de empatia, respeito, acolhimento e inclusão entre os alunos na escola ETI Professor Alexandre Rodrigues com o uso da eletiva ser diferente é normal.

Assim a oferta da disciplina eletiva (disciplina eletiva na organização curricular de uma escola de tempo integral, como componentes curriculares que intensificam a diversificação das experiências escolares em que os alunos podem escolher para cursar, conforme seus interesses e necessidades), que tivesse como foco principal o conhecimento sobre as pessoas com deficiência, visando uma convivência inclusiva, empática e respeitosa permitiria os alunos conhecerem as deficiências e ter informações suficientes para evitar utilizarem atitudes de hostilidades e capacitismo entre seus colegas.

As atividades desta eletiva foram desenvolvidas entre os meses de fevereiro a junho de 2024, com as turmas de 6º anos e 7º anos (denominadas de eletivo ciclo I), a presente experiência contou com a participação de professores da área de humanas, linguagens, professora da sala de recursos multifuncionais, bem como dos discentes com e sem deficiência. Justifica-se a escolha da prática para intensificar uma sensibilização de acolhimento na eletiva com foco na inclusão.

A autora é professora da sala de recursos multifuncionais onde é ofertado o serviço do atendimento educacional especializado e a coautora professora da sala de aula comum, tal experiência aborda a relevância do trabalho colaborativo em escola municipal de tempo integral. objetivo de desenvolver habilidade de empatia, acolhimento e inclusão entre os alunos.

A prática oportunizou vivenciar o protagonismo de alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentando oficinas na eletiva *Ser Diferente é Normal*, o que foi de grande relevância por partir da potencialidade do aluno, do protagonismo que o aluno desenvolveu ao romper com barreiras atitudinais relacionadas à educação inclusiva. Visto que barreiras atitudinais é correspondente às atitudes de exclusão e de discriminação podem ser caracterizadas como barreiras.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho foi desenvolvido entre os 6º anos e 7º anos, turmas A, B e C, com os objetivos de: aprender a conviver com as diferenças, trabalhar a empatia e ampliar o sentimento de pertencimento. Para esses objetivos serem atendidos utilizou-se a metodologia de aulas expositivas e dialogadas sobre as deficiências: auditiva, visual, motora e autismo. Sendo realizado na primeira etapa da experiência a conscientização teórica sobre os tipos de deficiência, já no decorrer da segunda etapa a realização de oficinas e na terceira etapa o momento de culminância com todas as atividades desenvolvidas durante a disciplina.

Primeira etapa: utilizou-se o diálogo, em que os alunos mencionaram suas vivências em relação às pessoas com deficiência, seja na esfera familiar, escolar ou na comunidade como um todo, bem como refletiram sobre a deficiência de “nascença” ou deficiência “adquirida”. Diante disso, a turma foi convidada a analisar situações de capacitismo e bullying tendo, posteriormente, acesso a vídeos educativos que exemplificaram e conscientizaram sobre como podemos desenvolver uma educação de fato inclusiva. Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, temos no:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p.15).

Assim, compreendemos que apesar das percepções sobre os princípios educacionais estabelecidos pela legislação, a prática efetiva da educação inclusiva ainda enfrenta desafios e obstáculos relacionados às ações no dia a dia educacional.

Para transformar essa visão em realidade, é essencial o comprometimento das instituições educacionais, dos educadores, dos familiares, dos profissionais da educação e da sociedade. Com uma colaboração ativa que seja possível desenvolver propostas mais inclusivas e cidadãs.

Segunda etapa: dessa forma, através da vivência obtida no processo da eletiva *Ser Diferente é Normal*, os demais discentes da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque foram envolvidos com atividades pedagógicas que intensificaram o protagonismo de algumas pessoas com deficiência que estudam na escola, visto que no decorrer dessa disciplina eletiva alunos que estão dentro do espectro autista foram

convidados a ter participação especial trabalhando através de oficinas suas habilidades com técnicas de pinturas e construção de quadrinhos. Primeiramente, os estudantes convidados tiveram momentos de diálogo com a turma abordando teoricamente sobre suas técnicas, segundamente elaboraram oficinas com os demais educandos.

No decorrer da segunda etapa foram trabalhadas dinâmicas, palestras, oficinas e aulas práticas, utilizando recursos como: alfabeto em libras, alfabeto braile, caixa sensorial, livro sensorial, bengala, cadeira de rodas, etc. Tendo como aporte teórico a Constituição Federal do Brasil (1988), Declaração de Salamanca, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, entre outros. “(...) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida” (SASSAKI, 1997, p. 167).

Por isso, compreendemos que a inclusão é um processo em construção que envolve a integração das pessoas com deficiência na sociedade, buscando assegurar, desenvolver uma prática educativa que os alunos com ou sem deficiência tenham oportunidades. Isso implica em uma transformação social, na qual a sociedade se adapta para atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência, seja em relação à acessibilidade física e comunicacional, ao respeito às diferenças e à valorização das habilidades pessoais.

Terceira etapa: pensando em socializar tudo que foi aprendido, compartilhado na experiência da eletiva Ser Diferente é Normal, no término da disciplina os alunos foram instigados a realizar uma culminância onde apresentaram para toda a escola, através de grupos de trabalho, as atividades realizadas em sala de aula, promovendo inclusive rodas de conversas sobre o aprendizado de “experienciar a sensação” de como é ter uma deficiência, pois vários educandos compartilharam nas dependências da escola a simulação de utilizar cadeira de rodas, bengala, venda nos olhos, etc. Conforme Mantoan reitera que a inclusão;

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (MANTOAN, 2003, p.20)

Com isso, a perspectiva inclusiva, a atenção passa a ser direcionada, não somente para as pessoas com deficiência, mas também para o meio em que elas estão inseridas ao longo da existência. Isso significa que são necessárias ações para entender, refletir sobre os ambientes de participação e existência nas escolas e nos espaços sociais.

Essa abordagem amplia as possibilidades de inclusão, uma vez que reconhece que as deficiências não são apenas uma característica pessoal, mas uma interação entre as pessoas e o meio em que vivem.

Dessa forma, a partir da experiência com a eletiva Ser Diferente é normal é possível identificar, trabalhar, orientar e eliminar possíveis barreiras, promovendo mais adaptações e oferecendo suportes necessários para que os alunos possam participar plenamente da estrutura escolar.

Nesse sentido, quando consideramos os meios e não apenas as pessoas com deficiência, novas questões e desafios surgem, mas também se abrem novas oportunidades de aprendizagem e convivência. Acolhendo com a eletiva Ser Diferente é Normal foi um convite para repensarmos a educação, a prática pedagógica, as ideologias e os paradigmas educacionais e construirmos uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Seguem abaixo registros fotográficos que marcou o relato de experiência:

Figura 1 - Registros Fotográficos.



Fonte: Coleta do Relato de experiência em 2024.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a realização da disciplina eletiva Ser Diferente é Normal viabilizou importantes resultados, dentre os quais destacamos, a intensificação do acolhimento às pessoas com deficiência, o fortalecimento do sentimento de pertença, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento de competências socioemocionais atreladas ao respeito à diversidade e a consciência social com momentos de sensibilização sobre prevenção ao capacitismo e combate ao bullying. Os alunos dos 6º e 7º anos participaram ativamente de todas as atividades propostas. A experiência mostrou bons resultados, na medida que atingiu o objetivo de melhorar o conhecimento dos alunos como forma de aprender a conviver com as diferenças, trabalhar a empatia, respeitar os colegas e ampliar o sentimento de pertencimento dentro da ETI.

As aulas expositivas e dialogadas serviram como referência para os educandos reverberarem sobre comportamentos capacitistas e a disseminação do bullying no ambiente escolar. Através da experiência com a eletiva Ser Diferente é normal concluímos que a inclusão escolar é um caminho desafiador, mas repleto de oportunidades transformadoras. O trabalho colaborativo, aliado à reflexão contínua e à disposição para adaptações, emerge como o cerne dessa transformação, visando uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária. A colaboração com outros professores e profissionais de apoio desempenha um papel crucial na eficácia das abordagens pedagógicas inclusivas.

Desse modo, a colaboração permite a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades específicas no ato de ensinar. Isso inclui identificar métodos de ensino, materiais e recursos que maximizem o aprendizado.

Os profissionais precisam trabalhar juntos para desenvolver materiais e atividades que sejam acessíveis e pedagógicas para o ato de aprender.

Desse modo, a equipe colaborativa pode acompanhar o progresso dos alunos de maneira mais abrangente, identificando áreas de sucesso e necessidades de ajuste em um processo contínuo de avaliação. Ao enfrentar desafios complexos, como comportamentos desafiadores, a colaboração entre profissionais ajuda a encontrar soluções mais abrangentes e eficazes.

Com essa experiência os discentes da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque tiveram a oportunidade de ampliar seus olhares sobre a importância do acolhimento às diferenças, o respeito ao próximo, a necessidade do desenvolvimento da empatia nas relações humanas e de como o trabalho colaborativo torna a aprendizagem mais significativa. Acreditamos que, através de momentos de sensibilização como os que foram vivenciados na disciplina eletiva Ser Diferente é normal o processo de aprendizagem dos nossos alunos valorizará cada vez mais a diversidade, bem como uma educação humanizada que estimula a empatia.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: versão atualizada até a Emenda n. 99/2017*.
- [2] BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- [3] DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.
- [4] MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- [5] MENEGOTTO, L. M. O. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 15, n. 2, p. 203-215, maio/ago. 2013. São Paulo, SP. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). Sistema de avaliação: às cegas por pares (double blind review). Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n2/16.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- [6] SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão – Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Capítulo 4

Promovendo a aprendizagem inclusiva: avaliação de desempenho para alunos com deficiência intelectual, raciocínio lógico-matemático

Cássia Eufrasia da Silva Costa

Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes

Geralda Márcia da Silva Magalhães

Ednilsa Ferreira de Oliveira

Resumo: O presente estudo relata a experiência de avaliação de alunos com deficiência intelectual em sala de Recurso Multifuncional (SRM), vinculada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do ensino de Matemática. Realizado no programa de especialização docente do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – CED/UECE, o estudo buscou métodos de avaliação inclusivos, centrados no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos estudantes. A avaliação foi realizada por meio de rubricas e critérios específicos, considerando conceitos como “consolidou”, “está consolidando”, “necessitou de intervenção” e “não compreende com mediação”. As habilidades avaliadas incluíram classificação, seriação, correspondência, numeração, operações matemáticas, noções de medidas e raciocínio lógico, com aplicação de estratégias lúdicas e materiais concretos. O acompanhamento permitiu identificar dificuldades e potencialidades dos alunos, orientando o planejamento individualizado e a intervenção pedagógica, respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante. Os resultados indicaram que a avaliação diagnóstica e formativa contribui para orientar o ensino, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, atenção e formação de conceitos. Conclui-se que o uso de rubricas na SRM oferece subsídios para a inclusão efetiva, permitindo ao professor planejar intervenções mais adequadas e promover a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Avaliação inclusiva. Educação especial. Raciocínio lógico.

1. INTRODUÇÃO

Objetiva-se proporcionar métodos de avaliar o desempenho dos alunos com deficiência intelectual de forma inclusiva e centrada no desenvolvimento do estudante. Este estudo ocorreu em período de especialização em Educação Matemática vinculado ao programa de especialização docente do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – CED/UECE.

A pesquisadora é professora da sala de Recurso Multifuncional (SRM), realizando o atendimento educacional especializado (AEE), de forma individualizada e referente a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, uma política inclusiva que aborda a atribuição do professor de AEE, em elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Diante dessas atribuições a avaliação tem uma função relevante para diagnosticar o nível do aluno e nortear o trabalho desenvolvido pelo professor na construção do plano de atendimento educacional especializado do aluno. Assim o professor avaliador tem o papel de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Na sala de recursos multifuncionais (SRM), não se trabalha com notas, e sim busca desenvolver conceitos que o aluno ainda não consolidou no processo de aprendizagem (identificando se o aluno consolidou ou não o conceito, a partir da avaliação é diagnosticado suas dificuldades e potencialidades neste processo de aprendizagem, e de forma lúdica o professor realiza intervenção com recursos pedagógicos de jogos, material concreto para a melhor compreensão do aluno, reconhecendo a melhor forma do aluno aprender inserindo-o contexto de vivência e realidade do aluno neste processo de ensino-aprendizagem) a forma de avaliação ocorre dentro da sala de AEE, e em momentos na sala comum quando o professor de AEE, realiza observação na sala de aula do aluno.

Para identificar o desenvolvimento do aluno referente a habilidade que se procura desenvolver, serão atribuídos os seguintes conceitos (consolidou, está consolidando, não compreende os comandos com mediação, necessitou de intervenção). A avaliação consistiu em identificar o desenvolvimento dos alunos no que se refere à matemática: classificação, seriação, correspondência, numeração, raciocínio-lógico com operações matemáticas e noções de medidas e posições.

Justifica-se esta forma de avaliar, porque nos atendimentos busca auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno, ou seja, o professor como mediador de atividades que desenvolvam a atenção, memória, formação de conceitos, compreensão e pensamento. Na avaliação o professor identifica as barreiras encontradas pelos alunos na compreensão das atividades, e organiza atividades para construção de estruturas cognitivas que auxilie o aluno com deficiência intelectual a memorizar e consolidar o que está sendo abordado, oportunizando compreender conceitos a partir de suas experiências.

O público de alunos atendidos na sala de recurso multifuncional (SRM) são de alunos com necessidades especiais. Esta avaliação será destinada especificamente a estudantes com deficiência intelectual. Já que as avaliações ocorridas na sala de aula comum muitas vezes não contemplam esses alunos, ocorrendo avaliação de conteúdo do currículo com atribuições de notas, desprezando a avaliação de aprendizagem do aluno

com deficiência. Diante das dificuldades de como avaliar o aluno com deficiência, os autores Russell e Airasian compartilham com a seguinte ideia. Segundo os autores:

Se o professor aplicar o mesmo padrão de atribuição de notas a todos os alunos, muitos dos alunos com deficiências receberão notas baixas. Se o professor usar padrões diferentes para alunos com e sem deficiências, a mesma nota irá significar coisas diferentes dependendo de que padrão de atribuição de nota for aplicado a determinado aluno. Perceba que esse é um problema, quer seja usado um sistema de atribuição de notas referenciando a norma ou referenciando o critério. Contudo, isso é especialmente problemático para alunos com deficiências na atribuição de notas referenciada a critério, quando os padrões de desempenho são rígidos e inflexíveis (POLLOWAY *et al.*, 1994 *Apud* RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p.247)

O objetivo deste estudo é abordar por meio de rubricas o desempenho individual do aluno. Ter a oportunidade de avaliar os processos cognitivos de raciocínio lógico-matemático que os alunos se encontram e que estão desenvolvendo. Assim, as avaliações desenvolvidas na (SRM) com esse instrumental, servem para diagnosticar as potencialidades e fragilidades em relação à disciplina de matemática de aluno público-alvo do AEE.

2. METODOLOGIA

As avaliações ocorrem por observações de critérios que foram colocados abaixo, se consolidou ou se ainda não compreende a atividade, se necessitou de intervenção, ou se já tem autonomia para realizar sozinho. Antes de iniciar as atividades do cartão de atividades, a professora realiza atividades concretas com a mediação de jogos e observa se a necessidade de intervir na construção do conhecimento do aluno, com perguntas desafiadoras e com hipóteses do que será construído.

Referente aos alunos com deficiência intelectual há a necessidade de avaliá-los toda semana, para identificar o progresso consolidado, porque às vezes obtemos um resultado favorável em uma semana e na próxima semana a mesma atividade o aluno não consegue realizar, ou seja, o conceito ainda não foi consolidado, ou seja, o aluno ainda se encontra na zona de desenvolvimento proximal, por isso se faz necessário repetir novamente a atividade, com mediações diferentes, mudando as estratégias, assim atualiza-se o planejamento com elementos da vida diária do aluno para que ele consiga memorizar a atividade e se perceber no contexto do que é solicitado.

Forma de avaliar com rubricas e critérios

A rubrica auxiliará o professor a diagnosticar o conhecimento do aluno em relação ao raciocínio lógico matemático. Pode ser utilizada no primeiro bimestre como instrumento diagnóstico e no quarto bimestre para verificar a evolução do aluno. Como a rubrica envolve vários conteúdos da disciplina de matemática, deve ser aplicada em dois momentos, ou seja, em dois atendimentos. As questões avaliadas são bem elementares, e às vezes podem ser consideradas muito fáceis, mas se faz necessário compreender o ponto de partida do aluno com deficiência para a partir do resultado da avaliação criar planos de desenvolvimento individual na sala do AEE, que refere-se ao plano de

Atendimento Educacional Especializado. E abordar ao professor da sala comum estratégias possíveis de serem utilizadas no processo avaliativo.

O resultado desta avaliação deverá ser compartilhado com o professor da sala comum em forma de relatório, assim o documento oportuniza ao docente criar avaliações flexíveis para auxiliar na avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Segue o Quadro 1 de avaliação com rubricas, e o Quadro 2 que contempla o bimestre inicial e final, apresentando o panorama de desenvolvimento do aluno ao longo do ano.

Quadro 1 – Avaliação com rubricas.

NC: Não conhece	ED: Está desenvolvendo	DC: Desenvolvido e consolidado
Raciocínio lógico matemático		NC ED DC
1. O aluno consegue realizar classificação, separa os objetos conforme:		
Tamanhos		
Cores		
Espessura		
Formas geométricas		
Total:		
2. O aluno consegue realizar seriação:		
Identifica as cores primárias		
Consegue colocar os números na ordem crescente		
Consegue colocar os objetos na ordem decrescente		
Total:		
3. O aluno consegue realizar correspondência:		
Reconhece os números		
Identifica quantidade acima de 10		
Percepção e atenção de número		
Total:		
4. O aluno conhece a numeração:		
Representa graficamente o numeral		
Escrita do número por extenso		
Associa o numeral zero a ausência de elementos		
Completa a sequência de números		
Identifica o sucessor e antecessor do número		
Ler os numerais		
Total:		

Quadro 1 – Avaliação com rubricas. (continuação)

Raciocínio lógico matemático	NC	ED	DC
5. O aluno consegue realizar operações matemáticas			
Conhece o valor posicional dos números			
Conhece o símbolo de (+)			
Calcula adição			
Agrupa números de dezenas			
Agrupa objetos formando uma dúzia			
Conhece o símbolo de (-)			
Calcula subtração			
Realiza problemas simples até 10			
Realiza cálculos de multiplicação a partir de _____ X			
Realiza cálculos de divisão			
Total:			
6. O aluno consegue ter noção de medidas e conceitos			
Curto			
Comprido			
Perto			
Longe			
Antes			
Depois			
Total:			

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 2 – Desenvolvimento do aluno durante os bimestres

1º Bimestre	4º Bimestre	
1. O aluno consegue realizar classificação, separa os objetos conforme:	NC: ED: CD:	NC: ED: CD:
2. O aluno consegue realizar seriação:	NC: ED: CD:	NC: ED: CD:
3. O aluno consegue realizar correspondência:	NC: ED: CD:	NC: ED: CD:
4. O aluno conhece a numeração:	NC: ED: CD:	NC: ED: CD:
5. O aluno consegue realizar operações matemáticas	NC: ED: CD:	NC: ED: CD:
6. O aluno consegue ter noção de medidas e conceitos	NC: ED: CD:	NC: ED: CD:

Fonte: Elaborado pela autora.

O uso das rubricas permite ao professor ter uma visão de um checklist do que ele propõe avaliar. É um instrumento que não só informa se o aluno sabe, ou não sabe. Mas, sinaliza o que o aluno já conhece e consolidou e o que o aluno precisa desenvolver.

O aluno com deficiência intelectual nas atividades acadêmicas apresenta fragilidades no desenvolvimento para raciocínio lógico matemático, ocorrendo este processo de forma mais lenta, isto dependendo do seu nível de DI, por isso se faz necessário respeitar o seu tempo. O resultado da avaliação é um panorama de reflexão e autoavaliação para o professor do que está dando certo, e do que necessita ser alterado e modificado para alcançar êxito com o aluno.

Avaliação utilizando conceitos

Foi utilizada para identificar habilidades elementares, as atividades desenvolvidas foram em grupo, dupla e individual, assim pode-se despertar ao aluno novos caminhos e estratégias de realização das atividades, promovendo aprendizado e conhecimento na construção de hipóteses com seus pares(colegas de sala). Segue no quadro 3, o instrumento de avaliação por conceitos do desenvolvimento do aluno, que pode ser utilizado por professor de sala de AEE e sala comum. Com as seguintes siglas para identificar os avanços do aluno NC – Não conhece; RI – Só realiza com intervenção; ED – Está desenvolvendo; DC – Desenvolvido e consolidado.

Quadro 3 – Avaliação por conceitos do desenvolvimento do aluno

Atividades desenvolvidas durante o semestre: correspondência, numeração e operação matemática	NC	RI	ED	DC
1.0 Avaliação de correspondência e numeração				
Identifica quantidade acima de 10				
Percepção e atenção de número				
Representa graficamente o numeral				
Associa o numeral zero à ausência de elementos				
Completa a sequência de números				
Identifica o antecessor e o sucesso de um número				
Ler numerais				
2.0 Avaliação de numeração e operação (+, -)				
Conhece o valor posicional dos números				
Conhece o símbolo de (+)				
Calcula adição				
Agrupa números de dezenas				
Conhece o símbolo de (-)				
Calcula subtração				
Realiza problemas simples até 10				

Fonte: Elaborado pela autora

O uso dos instrumentais se torna uma orientação de como está o desenvolvimento do aluno, e de como o professor poderá ter informações que subsidie o seu trabalho na sala de recurso multifuncional (SRM), tendo como objetivo potencializar o trabalho com a memória, percepção, atenção e cognição do aluno. Funções que mobilizem o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático do aluno.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação educacional, é a avaliação no meio educacional, em que sua importância está inserida no processo ensino-aprendizagem. Em que o autor Aiscow(1988), relata que “ passamos da análise do aluno, análise da tarefa educacional e finalmente, a análise do ambiente de aprendizagem”. A avaliação educacional tem um contexto determinado, um espaço ou conteúdo sobre o qual atua momentos continuados ao longo do processo, e visa a finalidades ou objetivos formativos ou específicos. A avaliação da aprendizagem é um processo para se obter informação com objetivo de tomar uma decisão educacional em particular.

A relação da avaliação com a aprendizagem é uma relação de interdependência. Em que o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos professor-aluno perpassa

pela avaliação do conhecimento apreendido. Utilizando dos seguintes instrumentos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa meios de identificar como está a aprendizagem do estudante.

E a relação da avaliação com o ensino, é uma relação de grande proximidade. Para se ter informações seguras do processo de ensino e mensurar o grau de conhecimento do aluno diante do currículo que está sendo ofertado, se faz necessário avaliar. A avaliação está dentro do processo ensino e aprendizagem, o ato de avaliar interliga o ensino a aprendizagem. A partir de objetivos claros e intencionais no ato de avaliar é possível orientar o plano de ensino do professor.

Diante do resultado das avaliações externas, avaliação somativa, é possível identificar se o currículo de ensino ofertado aos alunos está sendo sistematizado e compreendido pelos alunos. Trazendo o contexto de sala de aula e sendo específico da importância da avaliação no ensino, se faz necessário relatar que é através da avaliação diagnóstica que o professor poderá se nortear quanto aos conteúdos que precisará abrir mão e quais os conteúdos indispensáveis para tornar o ensino significativo e satisfatório para o aluno. Também, é através dos resultados da avaliação que o professor tem como refletir sua prática e considerar em seus planejamentos mudanças de estratégias para alcançar um ensino consolidado ao aluno.

De quem ou para quem é a avaliação?

Depende de qual sujeito será avaliado: O aluno? O professor? O currículo? O ensino? E qual objetivo da avaliação.

Tomando como base o aluno sendo (avaliado) e o avaliador(executor) é o professor. Segundo o autor (RUSSEL,2014), realiza o relato da professora Sra. Lopez que aborda a avaliação em sala de aula ocorrendo em três domínios principais. O domínio cognitivo engloba atividades intelectuais, como memorizar, interpretar, aplicar, conhecimento, solucionar problemas e pensar criticamente. O domínio afetivo envolve sentimentos, atitudes, valores, interesses e emoções. O domínio psicomotor inclui atividades físicas e ações em que os alunos manipulam objetos como uma caneta, um teclado ou um zíper.

A avaliação educacional possui diversas dimensões, sendo:

- Da aprendizagem: tem a função de obter informações sobre o conhecimento do aluno, sendo antes do processo de ensino-aprendizagem, são as seguintes: inicial, diagnóstica, prognóstica e previsora.
- Para aprendizagem: quando a avaliação tem o objetivo de promover as aprendizagens do aluno. Está durante o processo de Ensino-aprendizagem. Sendo Formativa, orientadora, reguladora e motivadora.
- Como aprendizagem: o aluno realiza a reflexão a partir de sua avaliação. Ou seja, avaliação de seus resultados.

O público da Educação Especial, quando submetido à avaliação em larga escala por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), é avaliado em uma escala que identifica a proficiência, entendida como a medida representada pelo conjunto de habilidades adquiridas pelo estudante em Matemática. Essa proficiência é classificada em padrões de desempenho, expressos da seguinte forma: até 150 pontos – nível muito crítico; de 150 a 200 pontos – nível crítico; de 200 a 250 pontos – nível intermediário; e acima de 250 pontos – nível adequado (CEARÁ, 2020).

A “avaliação e aprendizagem” contribuem com o conceito de que avaliação é um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional (DE BLASIS, et al. 2013).

4. CONCLUSÕES

A política de avaliação que foi utilizada foi baseada na política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, uma política que tem como objetivo assegurar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, utilizando o AEE como complemento do ensino regular, complemento que é realizado por profissional especializada que tem a função de identificar, elaborar, produzir organizar serviços e recursos pedagógicos para o público-alvo da educação especial. Esta forma de avaliação ao aluno público-alvo da educação especial muitas vezes é cruel e excludente, por não considerar a especificidade do aluno.

Embora as avaliações externas estejam presentes na educação brasileira há duas décadas, o presente estudo teve a função de abordar um trabalho micro realizado na sala do AEE, trabalho que se distingue de um trabalho desenvolvido na sala comum e que não tem a finalidade de ter em sua avaliação uma ferramenta de avaliação somativa. E, sim, uma avaliação como um ponto a se refletir os resultados ao longo dos atendimentos e contribuir para que tipo de intervenção o professor necessita ter. Ou seja, o uso de avaliação diagnóstica nos atendimentos educacionais especializados para diagnosticar as fragilidades e potencialidades dos alunos. Esta pesquisa deve abrir caminhos para que haja a aplicação de instrumentos avaliativos que possam contemplar os alunos público-alvo da educação especial que ainda não conseguem serem avaliados nas avaliações externas do SPAECE.

REFERÊNCIAS

- [1] BLACK, Paul; HARRISON, Christine; LEE, Clare; MARSHAL, Bethan; WILIAM, Dilan. Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, p. 9-21, set. 2004.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- [3] CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. *Avaliação educacional e promoção escolar*. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibepe; São Paulo: Unesp, 2009. p. 38-44.
- [4] DE BLASIS, Eloísa; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; GUEDES, Patrícia Mota. *Avaliação e aprendizagem: avaliações externas – perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2013.
- [5] NITKO, Anthony J.; BROOKHART, Susan M. *Educational assessment of students*. 6. ed. Boston, MA: Pearson, 2011. p. 3-5.
- [6] RUSSEL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. 7. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.
- [7] SPAECE. *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica*. Boletim da Gestão Escolar – 2015. ISSN 1982-7644. Disponível em: <https://www.vicgov.ce.gov.br/2020/08/11/ceara-tem-resultado-historico-e-alcanca-nivel-desejavel-de-alfabetizacao-em-todos-os-municipios/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

Capítulo 5

Gestão e organização da sala de aula comum: relato de experiência

Cássia Eufrasia da Silva Costa

Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes

Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida

Resumo: O presente estudo relata experiências e reflexões sobre a gestão e organização da sala de aula no Ensino Fundamental, anos iniciais, evidenciando a importância do ambiente físico e das relações entre alunos, professores e famílias para a aprendizagem significativa. A autora, docente da instituição, enfatiza a sala de aula como espaço dinâmico, em que o ensino deve ser mediado de forma a integrar os saberes do aluno e do professor, promovendo protagonismo estudantil. A gestão da sala envolve planejamento do espaço, organização de materiais pedagógicos, disposição de mesas e cadeiras, estabelecimento de regras, rotinas e procedimentos, além do envolvimento ativo das famílias. A abordagem pedagógica é fundamentada em tendências tradicionais, renovadas, na pedagogia libertadora de Paulo Freire e na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, buscando desenvolver autonomia, responsabilidade e cooperação entre os estudantes. A comunicação clara e constante com os alunos e suas famílias fortalece a comunidade de aprendizagem e potencializa o engajamento. Os resultados indicam que a gestão estratégica da sala de aula contribui para a construção de um ambiente inclusivo, colaborativo e propício ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional, refletindo na qualidade do ensino e na participação ativa dos alunos nas atividades curriculares. Conclui-se que o planejamento, a organização e a mediação pedagógica são essenciais para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão de sala de aula. Ambiente de aprendizagem. Ensino fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta experiências, reflexões e contribuições para o plano de gestão e organização da sala de aula da instituição escola do ensino fundamental dos anos iniciais, este espaço físico é muito dinâmico e está em constante movimento na escola, às vezes ultrapassa o ambiente da sala de aula utilizando outros espaços da escola. O papel da autora desta escrita enquanto docente, vê a “sala de aula” como espaço desafiante, de tornar o ensino significativo para o discente e abordar o conteúdo com uma didática que leve-o ser crítico de suas ações, ou seja trazer suas vivências de fora da escola para dentro da sala de aula, assim as metodologias abordadas proporcionam o aluno se reconhecer como protagonista e o professor como mediador do conhecimento sendo possível transitar na sala de aula os saberes do aluno e do professor.

O tempo de experiência que tenho e a postura que tenho na sala de aula resultam do amadurecimento no magistério e a união de tendências pedagógicas que me orientam nas minhas práticas, que são as seguintes; tradicional, renovada não-diretiva, pedagogia de Paulo Freire que é a libertadora e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

Atualmente espelho-me nos bons professores que têm domínio do conteúdo e gestão de sala de aula que conheci no decorrer da minha vida estudantil e acadêmica. Professores que demonstravam confiança com a turma, havendo um caminho de reciprocidade entre aluno e professor. Diante de vivências prazerosas na escola enquanto aluna, hoje tenho consolidado na minha prática que quanto mais próximo estivermos da realidade do aluno e trazendo o contexto da vida social para a sala de aula, mais teremos alunos empolgados e cientes de suas funções sociais.

2.1. VISÃO DA GESTÃO DE SALA DE AULA

A organização e a gestão de sala são fatores imprescindíveis para que haja o resultado da aprendizagem na escola. Compreendendo que o educador para ter êxito na sala de aula, tem que ser assertivo e conhecer a turma, assim possibilitará autoridade e respeito com o educando, e não a prática do autoritarismo, somos seres inacabados estamos na relação de troca de saberes educando-educador, convivendo e tornando o conhecimento em sabedoria, “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos...o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, p.59,1996).

Conforme Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 5) relatam “o primeiro princípio norteador, o manejo bem-sucedido da sala de aula promove autodisciplina e responsabilidade pessoal”.

2.1.1. COMO CRIAR UM AMBIENTE EFICAZ DE ENSINO E CONSTRUIR UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Inicialmente descrevo o relato do ano de 2016, uma turma de 2º ano que tinha a presença da família em massa, para conseguir esse êxito realizava reuniões de pais com brincadeiras, sorteios e dinâmicas e deixava toda a família ciente do processo que estava acontecendo em sala, para pais que não tinham disponibilidade de tempo realizava ligações para conversar sobre o desenvolvimento do aluno. “Lembro-me de realizar uma rifa para levantar fundos para a compra de brinquedos da festa das crianças, a doação do prêmio era um ferro de passar, que foi doado por uma família que estava envolvida com a

escola e a meta para este fim da festa ocorrer". Esse fato permitiu a ação conjunta entre família e escola e o apoio em proporcionar às crianças um dia de felicidade com os brinquedos recebidos, é de grande relevância esse estreitamento das relações entre família e escola, desta forma o retorno na sala de aula resulta em alunos participativos, envolvidos e entusiasmados.

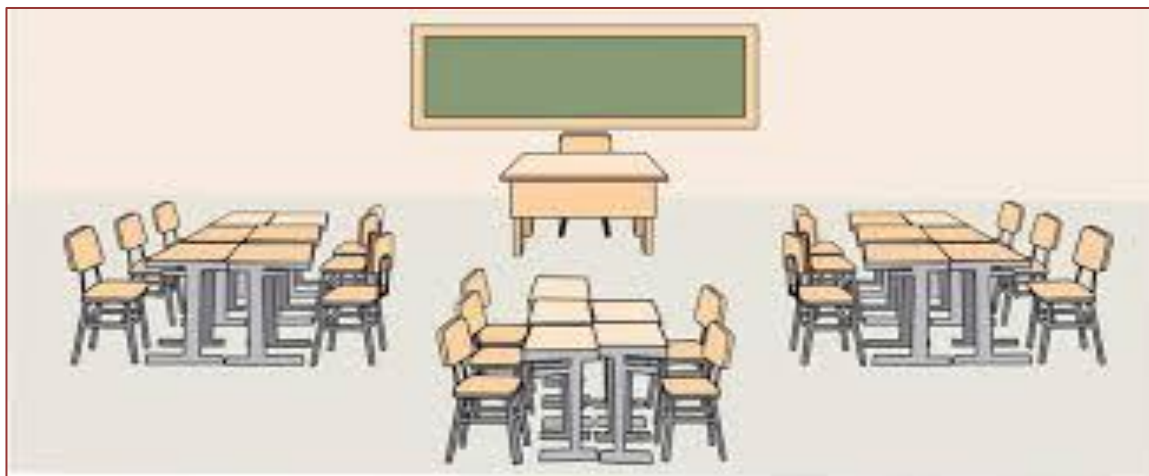
Tornando a relação entre os pais e a escola, uma relação de diálogo e confiança, é possível realizar um trabalho mais unificado e com retorno mais rápido, a sala de aula é um laboratório de desafios, e muitas vezes se faz necessário conhecer a história e a família do aluno para conseguir orientá-lo melhor na sala, família e escola que trabalha em parceria torna o aprendizado do aluno uma responsabilidade de todos. Segundo o relato do professor Fred no livro gestão da sala de aula, quanto a comunicação com as famílias:

Às vezes, os professores não facilitam o contato. Eles só ligaram para os pais se houver algum problema. Mas alguns pais precisam ser estimulados. Se você puder fazer o contato inicial, o pai irá continuar o contato. É importante fazer os pais entenderem que vocês dois estão trabalhando com as melhores intenções para ajudar o filho dele. Quando você deixa isso claro, mesmo o pai mais raivoso se transformará em um gatinho...] "Precisamos trabalhar juntos, como um time. E seu filho precisa saber que estamos trabalhando juntos" (WEINSTEIN; NOVODVORSKY 2015, p.147).

Para garantir uma comunidade de aprendizagem na sala de aula, temos que cuidar da sala e entender que o espaço planejado da sala é o ponto de despertar o gosto do aluno em estar presente naquele ambiente. A organização do ambiente da sala tem que respeitar o nível de desenvolvimento do aluno, as deficiências e seus limites, desde a altura dos cartazes ao alcance do alfabeto, tornando possível o aluno manusear o material didático. Reconhecendo que cada criança tem o seu tempo, por isso a sala tem que ser organizada com fins estratégicos e ter material pedagógico acessível; jogos, cartazes, cantinhos da matemática, da leitura, livros, combinados visíveis das orientações e regras de como cuidar e manter o espaço da sala organizado.

Sobre o ambiente físico, disponibilidade de cadeira e mesa para cada aluno, quadro branco na sala, mesa e cadeira para o professor, armário, estantes para os livros, caixa de som, eventualmente projetor, iluminação adequada, ventilação e boa acústica, caso a sala de aula não tenha todos esses recursos e não seja organizada como se deve, é necessário garantir um ambiente eficaz de modo a proporcionar bem-estar e aconchego nas atividades individuais, em dupla e em grupo, podendo ser explorados outros espaços da escola como pátio, biblioteca e refeitório. A figura 1, atividades em grupo no momento de leitura, resolução de tarefas, receita, recorte e colagem, o espaço é organizado antes dos alunos chegarem na sala, isso oportuniza a entender que a aula será com trocas de experiência entre pares, um trabalho colaborativo dos colegas, recebendo as coordenadas de como irá ocorrer, evitando o barulho de arrastar cadeiras no início da aula.

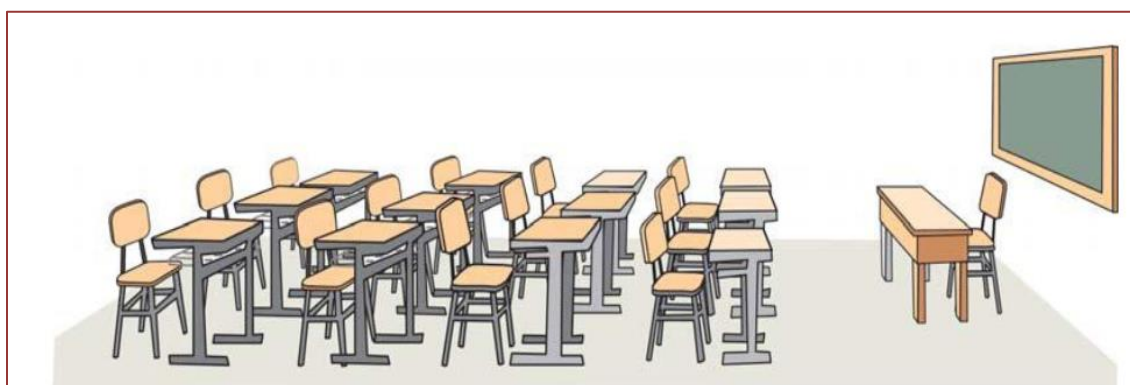
Figura 1 - Atividade em agrupamentos



Fonte: Teixeira; Reis (2012, p. 171).

A gestão da sala de aula não está ligada só a disciplina dos alunos, mas ao contexto da sala, a organização para atividade e a antecedência de eventuais conflitos, até a forma da disposição das cadeiras na sala e a intencionalidade do professor em organizá-las em fileiras, arranjo horizontal, círculo e semicírculo poderá incentivar o aluno a contribuir na aula ou distrair-se do conteúdo, causando conversas paralelas entre os alunos. A figura 2, momentos de exposição dialogada do professor, aplicação de simulados e tarefas copiadas do quadro no caderno.

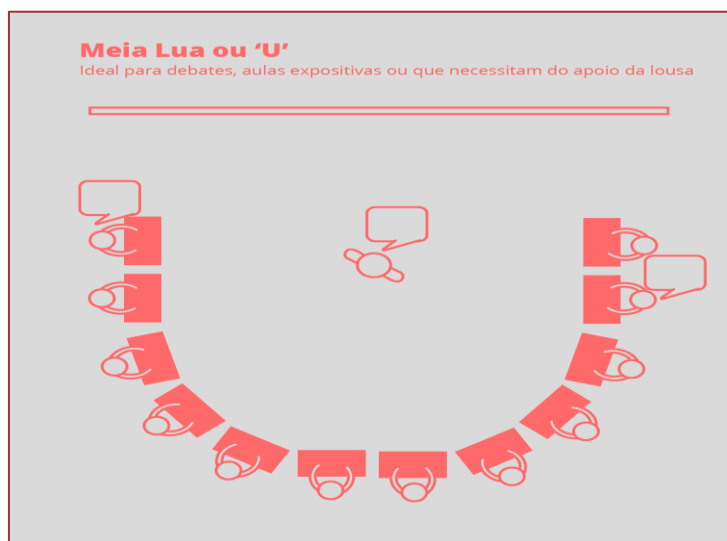
Figura 2 - Organização de cadeiras e mesas enfileiradas



Fonte: TEIXEIRA; REIS (2012, p. 171).

A figura 3, disposição das cadeiras em semicírculo, remete a momentos de discussões em sala, debates, apresentação dos alunos, jogos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) e contação de história. O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

Figura 3 - Disposição das cadeiras em semicírculo



Fonte: (MAGALHÃES, 2023, n.p)

Assim, planejar um ambiente físico significativo é muito mais do que decorar e deixá-lo bonito e organizado, é planejar um ambiente funcional para prática do aprendizado entre docente e discente, garantindo o ambiente eficaz para as atividades propostas do currículo escolar, e tornando uma comunidade de aprendizagem da sala de aula que transcende o espaço da sala, envolvendo o aluno, seu contexto histórico e a dinâmica no processo de ensino.

2.1.2. EXPECTATIVAS, REGRAS, ROTINAS E PROCEDIMENTOS EM SALA DE AULA

No início do ano, professores e alunos iniciam a nova jornada com expectativas do que irão aprender e do que irão conhecer, todos estão com o coração aberto para as novidades, se faz necessário aproveitar esse momento para apresentar regras e rotinas e tornar a sala de aula produtiva, ou seja, professor e alunos identificando as regras de forma clara para convivência durante todo o ano da comunidade da sala de aula, reconhecendo a rotina(atividades de sala, casa, recreação e notas), e validando os procedimentos através do respeito às regras e compreendendo que a obstrução causa consequências, realizando a vigilância tranquila para haver a reciprocidade de saberes entre alunos e professor e exercitando as atitudes de um bom comportamento em situações de necessidades.

Nesse cenário um tanto incomum no qual os alunos e professores trazem agendas, sentimentos e necessidades pessoais e no qual certas obrigações e direitos devem ser equilibrados, tanto o professor quanto o aluno estão “ensinando” um ao outro por meio de seus comportamentos relacionais diários (Rogers, 2008, p.2)

Na apresentação das regras é mencionado a rotina do que irá acontecer, regras estão em anexo ao lado do quadro, lugar onde é visível para toda turma na forma verbal e não-verbal, e quando necessário o professor exercita e reforça com os alunos o uso delas

para evitar consequências desastrosas, assim o professor faz uma vigilância tranquila com a turma.

Segundo Weinstein e Novodvorsky (2015, p.94) “A fim de minimizar a confusão, você precisa ensinar aos alunos as regras para conduta geral, definindo termos claramente, fornecendo exemplos e discutindo lógicas”.

Se faz necessário as crianças levarem uma cópia das regras colada no caderno, como nem sempre isso acontece, a forma de divulgar é na primeira aula com os alunos e através das primeiras reuniões com os pais, desta forma a comunidade mais ampla, as famílias saberão o que acontece na sala e como acontece e procedimentos serão orientados; disponibilizar a garrafinha para evitar o trânsito do aluno ao pátio e se responsabilizar pelo material da criança, evitando o desgaste em sala por esquecimento de material primordial para uso em sala(caderno, lápis e borracha).

2.1.3. REFLEXÃO FINAL

Diante da leitura dos textos, troca de experiências com colegas de trabalho, reflexão da minha prática e orientação do mediador do módulo 2- gestão e organização da sala de aula estudado no Programa de Especialização Docente, considero que estou confiante quanto a clareza das normas a serem expostas e divulgadas para a comunidade de aprendizagem da sala de aula. Assim, possibilitando-se um comportamento disciplinado dos alunos à promover o envolvimento das atividades desenvolvidas, e os conteúdos programáticos da turma, inclusive na disciplina de matemática, compreendendo-se que para haver aprendizagem na sala de aula é necessário boa gestão do tempo, conhecimento, comportamento adequados dos alunos e professor, e senso responsabilidade e pertencimento a essa comunidade.

3. CONCLUSÕES

A gestão e organização da sala de aula revelam-se fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizagem eficaz e significativo. A experiência docente demonstra que a integração dos saberes do professor e do aluno, aliada a metodologias ativas, contribui para o protagonismo estudantil e para o desenvolvimento crítico dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalece o papel do professor como mediador do conhecimento. A observação constante e a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades de cada turma potencializam o engajamento e a participação dos alunos no processo educativo.

A construção de uma comunidade de aprendizagem envolve, além do planejamento e organização do espaço físico, o estreitamento das relações entre escola e família, o estabelecimento de regras claras, rotinas consistentes e procedimentos que promovam autonomia, disciplina e responsabilidade. A participação ativa das famílias e a comunicação contínua favorecem o alinhamento de expectativas e a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor, no qual o aprendizado transcende o espaço físico da sala de aula e se conecta ao contexto social e histórico do aluno.

Por fim, o planejamento estratégico da sala de aula, considerando aspectos físicos, pedagógicos e relacionais, demonstra que a aprendizagem efetiva depende de um trabalho coletivo e intencional. A reflexão sobre a prática docente evidencia que a gestão adequada do tempo, dos recursos e das interações promove um ensino de qualidade,

favorecendo a construção do conhecimento, a disciplina saudável e o senso de pertencimento dos alunos à comunidade de aprendizagem. Assim, a prática educativa se consolida como um processo dinâmico, inclusivo e transformador.

REFERÊNCIAS

- [1] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [2] MAGALHÃES, [Nome do autor, se disponível]. *[Título da obra]*. [Local]: [Editora], 2023. Disponível em: [incluir link se for online]. Acesso em: [dia mês ano].
- [3] ROGERS, Carl R. *Libertando o potencial humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- [4] TEIXEIRA, Maria; REIS, Ana. *[Título da obra]*. [Local]: [Editora], 2012.
- [5] WEINSTEIN, Carol; NOVODVORSKY, Eduardo. *Gestão da sala de aula: estratégias para professores eficazes*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

Bloco didático 02

*Diálogos da pedagogia com a
prática educativa: reflexões,
fichamento e carta*

Capítulo 6

Uma reflexão sobre a concepção do ensino-aprendizagem a partir de teorias pedagógicas e experiências: um ponto de vista da autora

Cássia Eufrasia da Silva Costa

Resumo: O texto reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem como uma relação dialógica e interdependente entre professor e aluno, marcada por fatores históricos, sociais e metodológicos que moldam a prática pedagógica. A autora destaca que ensinar vai além da transmissão de conteúdos: implica mediar, transformar e aprender com os alunos, reconhecendo a complexidade das salas heterogêneas da contemporaneidade. Retomando as tendências pedagógicas, percorre da pedagogia liberal às perspectivas progressistas, enfatizando a pedagogia freireana como base de sua concepção, onde temas geradores possibilitam reflexão crítica da realidade e diálogo entre saberes. Apoia-se ainda em teóricos como Ausubel, Gardner e Vygotsky, ressaltando a importância das inteligências múltiplas e da zona de desenvolvimento proximal na construção do conhecimento. Ao narrar sua experiência na sala de recursos multifuncionais, reafirma a necessidade de práticas inclusivas, democráticas e funcionais que valorizem a diversidade e a singularidade dos sujeitos, transformando a escola em espaço de convivência, respeito e emancipação.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Inclusão, Mediação

Hoje como ser que ensina, professora da rede municipal de Fortaleza, compreendo que o processo de ensino aprendizagem é um processo “Ensino” e “Aprendizagem”, em que duas palavras interdependentes possibilitam o processo de conhecimento para o sujeito aluno. Neste processo de Ensino para Aprendizagem, observa-se a complexidade de fatores, quem ensina, o que ensina, e para quem ensina, o que está sendo ensinado, como avalia este ensino, o ensino é apreendido? Para que se aprende, como se aprende, quem aprende, qual o conteúdo apreendido, qual o objetivo desse aprendizado? Quem ganha com o aprendizado?

Quem ensina, ensina o que aprende, ensina conteúdos, utiliza metodologias e estratégias para transmitir o que aprendeu para o ensinar. Quem ensina passa em média 4 anos na faculdade, por experiência de vivência na sala de aula privada e sala de aula pública, quem ensina, ensina o que aprendeu em sua geração, ensina o que observou que daria certo para colocar em sua prática profissional rotineira, quem ensina tem liberdade de utilizar teorias de aprendizagem em sua sala. Quem ensina tem frustrações, medos, desafios, barreiras físicas e acadêmicas, quem ensina tem que comunicar, dialogar, transmitir e transformar. Quem ensina aprende com os diversos saberes ocorridos na sala de aula entre aluno-professor. Quem ensina é o mediador do processo ensino-aprendizagem.

Realizando uma visita no processo histórico da educação, é possível entender o que se vive hoje do ensino, é o resultado de uma educação que ao longo dos anos foi se moldando de acordo com as políticas atuais e a exigência da organização social. A escola é a reprodução da intencionalidade da sociedade.

A prática do professor, é orientada por tendências pedagógicas que são influenciadoras de sua atuação, a forma de viabilizar o processo de ensinar e apreender estará atrelado a sua formação acadêmica.

Realizando um passeio histórico sobre as tendências, temos a seguinte divisão, Pedagogia liberal e Pedagogia progressista. Na liberal a história não tem o sentido de liberdade e avanço democrático. E, sim a ideia de que cada cidadão é responsável em se tornar participante e contribuinte desta sociedade, independente das desigualdades sociais.

A pedagogia liberal, é iniciada pela pedagogia tradicional, onde o aluno é educado para atingir o conhecimento pelo seu próprio esforço, o professor é detentor do conhecimento. Libâneo, em seu livro democratização da escola pública, aborda as tendências e enfatiza que na Pedagogia tradicional os conteúdos não são contextualizados com a sua vivência, e o papel da escola é preparar o aluno intelectualmente para assumir sua posição na sociedade.

Dando continuidade a prática liberal temos a pedagogia renovada progressista, em que o ensino é centrado no aluno e no grupo. A renovada não diretiva coloca o papel da escola mais preocupada com o fator psicológico do aluno. O professor se torna um facilitador, onde o centro é o aluno. Na pedagogia tecnicista, a escola passa a ter o papel de desenvolver as habilidades, atitudes e conhecimentos do aluno para sua inserção no mundo da industrialização do sistema capitalista.

A partir de críticas a estas tendências surgem outras pedagogias, que terão o cunho mais sociopolítico, buscando o progresso da educação. São as seguintes a pedagogia libertadora que podemos denominar pedagogia de Paulo Freire, onde quem ensina oportuniza um esforço da compreensão do vivido. Na pedagogia libertária o aluno tem a

vivência grupal. Na pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos, os conteúdos devem ser vivos aliados com a realidade.

Para descrever minha concepção de ensino-aprendizagem, irei apoiar-me na Pedagogia de Paulo Freire. Em que aborda o Ensino a partir de Temas Geradores. “Exemplo do conteúdo a ser trabalhado: leitura de sílabas canônicas da palavra, **TIJOLO**. Objetivo de aprendizagem: ler e escrever palavras do seu cotidiano. Perguntas de cunho social que podem ser realizadas a partir do tema gerador. Vocês já ouviram essa palavra antes? Em que momentos do dia essa palavra faz parte da rotina de vocês educandos? Casa de tijolo, todos têm onde morar? Quem mora em casas de tijolos? Quem constrói as casas? Quem é o beneficiado da construção? Como se escreve a palavra? A sala de aula é um espaço de reflexão, em que o aluno e professor dialogam com o conhecimento teórico e prático, e na perspectiva deste diálogo de saberes o professor é um ser político que media e elucida o desvendar da opressão velada.

Diante dos argumentos acima descritos, faz-se perceber que o docente que ensina e aprende não se limita ao transferir conhecimento. Mas, nos torna vigilantes de nossas ações, em que ensinar deixa de ser um ato de transmitir conteúdo passivamente e passa ser uma tarefa complexa, em que o ser docente tem que compreender o que está ensinando.

Na contemporaneidade ser profissional “ensinante” leva-se em consideração o ser que ensina em salas heterogêneas, em que o nível padrão na sala de aula não é mais o que impera. As especificidades do educando são evidentes, saltam aos olhos e o modo de aprendizagem também são diferentes.

A escola não pode mais conceber o processo de ensino aprendizagem direcionados só no conteúdo curricular. Os docentes necessitam investigar a melhor forma do educando aprender, identificando quem é o seu sujeito educando e nos pressupostos teóricos metodológicos, quais teorias de aprendizagem contribuiriam para construção de metodologias mais acessíveis dentro de sala de aula.

De acordo com Ausubel, aprendizagem ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes preexistentes. Gardner orienta que no processo de ensino, deve-se procurar identificar as inteligências mais marcantes em cada aprendiz e tentá-las explorá-las para atingir o objetivo final, que é o aprendizado do conteúdo. Vigotsky aborda a zona de desenvolvimento proximal, em que a aprendizagem ocorre no relacionamento do educando com o docente e com outros educandos.

Quando o docente leva em consideração que está aprendendo a aliar o conteúdo curricular, com objetivo de aprendizagem e a teoria de aprendizagem correspondente com o ser que aprende o educando e o docente. Ocorre a síntese do conhecimento para quem aprende, o professor e o aluno.

Refletindo sobre a minha prática na sala de recurso multifuncional, onde realizo o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. A indagação faz parte dos atendimentos. Com o desenvolvimento desta atividade no atendimento de hoje o educando conseguirá desenvolver cognitivamente o raciocínio para resolver problemas que ocorrem em suas atividades diárias? O que será útil e funcional para sua vida que foi realizado hoje na sala de recurso multifuncional? Quais os saberes construídos entre professor e aluno neste momento de 50 minutos?

Buscando uma escola democrática, o processo ensino-aprendizagem se faz para um sujeito, em que o professor é mediador deste processo cíclico e o aluno é o

protagonista desta prática, a instituição educação é para ser inclusiva para tornar possível a convivência da diversidade e diferenças dentro do ambiente escolar.

Diante desta perspectiva colocamos em pauta que a escola democrática é uma instituição que não pode ser indiferente à realidade social. É uma instituição que torna possível o processo educacional de ensino-aprendizagem envolvendo o currículo, a metodologia, as avaliações e a política educacional para todos educandos, sujeitos com deficiências e sem deficiências que estão aprendendo a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Capítulo 7

Avaliação educacional: teoria - planejamento – modelos

Cássia Eufrasia da Silva Costa

Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes

Resumo: O capítulo em questão apresenta o livro *Avaliação Educacional* de Heraldo Marelím Vianna, que reúne reflexões e debates a partir de sete capítulos construídos sob inspiração em pensadores como Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake, articulando fundamentos teóricos e práticos da avaliação. Vianna parte da indagação sobre a avaliação educacional como espaço de conhecimento sistematizado e problematiza sua construção, limites e a formação do avaliador. O autor diferencia avaliação de simples mensuração, defendendo-a como processo crítico, analítico e valorativo que envolve programas, currículos, instituições e contextos amplos de ensino. São explorados modelos como o de Tyler, focado em objetivos; Cronbach, que associa avaliação a decisões e múltiplos efeitos; Scriven, que introduz a avaliação formativa, somativa e goal-free; Stufflebeam, com o modelo CIPP de decisão; e Stake, que integra abordagens quantitativas e qualitativas. Ao final, Vianna enfatiza a necessidade de uma avaliação comprometida com a transformação social e a melhoria da educação, indo além do rendimento escolar.

Resumo: Avaliação educacional, Teoria, Tomada de decisão

O presente capítulo aborda o resumo do livro “*Avaliação Educacional*” escrito por Heraldo Marelím Vianna. O autor tem a ideia de escrever esta obra de 7 capítulos, após uma visão personalíssima da formação do avaliador, surgida em 1994 no seminário de Pesquisa Educacional, quando teve oportunidade de ler e discutir artigo estimulante de “Yvonna S. Lincoln - *The Making of a Constructivist: A Remembrance of Transformations Past*” (VIANNA,2000, p.17).

O livro aborda ideias e discussões de alguns pensadores- Tylor, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake. A obra apresentada por Vianna, centra-se em três indagações: “*a Avaliação Educacional é um Espaço possível do conhecimento humano sistematizado? Quais os problemas relativos à construção e delimitação desse espaço? Se essa é uma área com especificidade, que aspectos são relevantes na construção de profissionais que atuam ou atuaram nesse espaço?*” (VIANNA,2000, p.18).

O autor relata em sua introdução que a avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor explicitando, é uma autorreflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social. Nesta reflexão o autor divide esta obra em capítulos que nos permite compreender a avaliação educacional em sua essência, apresentando as etapas e as opiniões de teóricos sobre os tópicos abordados.

O capítulo I, apresenta *avaliação: considerações teóricas e posicionamentos*, onde apresenta o momento efervescente da avaliação, chegando a afetar a comunidade educacional em diversos níveis administrativos e reiterando que avaliação não serve apenas para verificação do rendimento escolar, ela ultrapassa este olhar e vai mais além.

O capítulo II, apresenta *avaliação e objetivos: Ralph W.Tyler*, a evolução da avaliação em diferentes ambientes educacionais, influência de Binet e modelo de Tyler, a interação professor/aluno, eficiência e pontos críticos, reações e críticas iniciais e as posições de Cronbach, Scriven, Stake e Parlett/Hamilton.

O capítulo III, *avaliação e sua prática: L.J.Cronbach*, aborda o artigo de Cronbach e suas ideias gerando uma discussão de quatro aspectos de extrema importância 1) associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão, 2) os diferentes papéis da avaliação educacional, 3) o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos 4)algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional.

O capítulo IV, *avaliação e sua lógica: Michael Scriven*, o capítulo inicialmente tem base no ensaio de Scriven *Methodology of Evaluation (1967)*, trazendo a contribuição em estabelecer que há diferença entre roles (papéis) e goals (objetivos).

O capítulo V, *avaliação e decisão: Daniel L.Stufflebeam* aborda o modelo da avaliação educacional.

O capítulo VI, *avaliação responsiva: Robert E. Stake*, retoma a discussão abordada no primeiro capítulo, sobre pesquisa e avaliação, encaminha a discussão a demonstrar que a diferença entre pesquisa/avaliação quantitativa e qualitativa é de natureza epistemológica.

No capítulo VII, *avaliação e o avaliador educacional*, o autor retoma as indagações que nortearam a sua pesquisa com o viés de análise, examinando o caráter sistematizado do conhecimento em avaliação, os diversos problemas na delimitação do campo de avaliação, a função do avaliador, aspectos significativos do avaliador e o direcionamento do futuro avaliador.

A avaliação educacional não pode ser vista como verificação do rendimento escolar, a avaliação atual concentra-se em nível maior, segundo a perspectiva integrada a programas de qualidade. Os estados, dentro de suas limitações, procuram avaliar seus sistemas de ensino, abrangendo muitas vezes a totalidade do seu alunado. Este primeiro capítulo tenta antecipar posicionamentos que serão abordados no decorrer do livro.

Na visão de Stake, a avaliação surge com o próprio homem, quando o homem observa, o homem julga, isto é, avalia. O segmento de avaliação foi se transformando e em sua complexidade é fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico. O seu enfoque não se limita só ao aluno, seu rendimento e a identificação de habilidades que o aluno tem adquirido na instituição escolar. O interesse de avaliar se amplia, mas não ficou no âmbito da microavaliação (Payne, 1974), passa a atender grupos de indivíduos (alunos, professores, administradores, técnicos etc). Projetos, produtos e matérias; instituições e sistemas educacionais nos seus diversos níveis e competências administrativas, evoluindo, assim, para uma área bem mais ampla, que constitui o campo de macroavaliação.

Para essa mudança de amplitude, vários são os fatores que impulsionaram esse modelo avaliativo, inicialmente a tomada de consciência dos educadores face à complexidade do seu campo de atuação e a necessidade de avaliar a prioridade de alguns problemas do mundo moderno, como por exemplo, a educação de crianças de 0 a 6 anos; a extensão da educação a populações marginais e /ou carentes, que exigem o emprego de novas metodologias e, às vezes, de formas heterodoxas de avaliação; a questão crítica das altas taxas de reprovação- muito possivelmente em decorrência de avaliações precárias, entre outros problema relevantes, de selecionar e treinar professores capazes para sistemas educacionais de massa. Tudo isso envolveu, naturalmente, posicionamentos e ações a partir da avaliação desses problemas, que passaram a ser encarados sob diferentes perspectivas.

A partir de transformações técnico-científicas iniciadas nos tempos modernos e ativada no início do século XX, contribuiu para o rápido envelhecimento do currículo e programas, tornando-os obsoletos com a vida moderna, o que se refletiu naturalmente nas práticas de ensino e nos materiais pedagógicos, que se tornaram inúteis para um ensino de qualidade e uma orientação pedagógica eficiente. A avaliação vai ter um papel importante na crítica para a transformação da escola, de seus currículos e de seus programas, o que ocorreu mais visivelmente nos países do primeiro mundo, e que vem ocorrendo em ritmo retardado nos chamados países emergentes.

Avaliação é diferente de mensuração do rendimento escolar, seguindo a lógica de Scriven, a avaliação está ligada ao valor de alguma coisa para uma certa destinação; desta forma, para avaliar cumpre determinar um universo de informações que permita ajuizar uma manifestação de valor em relação ao que pode ser um programa, um produto, um material e não exclusivamente o rendimento escolar. A avaliação necessita ser sistematizada, estruturada para que a partir dela, segundo os teóricos, a avaliação visa a tomada de decisões, ou seja, é um processo de identificar e coletar informações que permitam decidir entre várias alternativas, e nesta escolha se faz o julgamento de valor.

Neste mesmo capítulo é apresentado abordagens conceituais de Popper e Khun, baseado em construtos-formulações hipotéticas sobre a natureza de um fenômeno, e quando um construto é estabelecido, a preocupação do cientista e também do avaliador, não se concentra na explicação de sua gênese, mas no conhecimento de sua lógica interna (validade) e de suas relações com os outros construtos, em um processo de confirmação

ou contradição. Khun, diferencia-se dos positivistas e traz a importância do poder criativo da ciência, onde tem-se um paradigma que é substituído por outro e em sua visão, a função do paradigma seria constituinte de criadora da ciência, possibilitando o crescimento do saber.

A avaliação evolui diferentemente nos vários ambientes educacionais, mesmo que suas histórias, valores e crenças tenham iniciado em pontos comuns. Desta forma, Estados Unidos e Inglaterra, apresentam preocupações nas primeiras décadas do século XX, em associar, de maneira bastante estreita, o processo socioeconômico a valores e conhecimentos transmitidos por intermédio da educação. Até meados dos anos 60, temos influências de Alfred Binet em seus estudos que abordam testes de inteligência, onde Estados Unidos e Inglaterra utilizam com intuito de medidas educacionais, com repercussão profunda na avaliação dos alunos e seu rendimento escolar.

Os resultados de testes de inteligência eram utilizados na interpretação do desempenho dos estudantes nos testes de escolaridade, sobretudo quando se tratava de um baixo desempenho. O desempenho do aluno era comparado a um valor absoluto, passando a testes do tipo referenciados a normas, em que o desempenho do aluno é relacionado ao comportamento do seu grupo, este modelo aborda a curva normal. Tyler, traz críticas a este modelo, e as primeiras mudanças são vistas em modelos The Eight-Year Study projeto idealizado, planejado e desenvolvido por ele, que remete um estudo de avaliação longitudinal para desfazer dúvidas sobre a eficiência diferencial de vários tipos de escola, no período que antecede a segunda guerra mundial. O modelo de Tyler (1942), é bastante simples e parte do princípio de que educar consiste em gerar e /ou mudar padrões de comportamento, devendo, em consequência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas e objetivos a serem alcançados. A avaliação na concepção de Tyler, verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos.

Tyler, em seu ensaio clássico *-General Statement on Evaluation* deixa claro que cabe à avaliação verificar, periodicamente, até que ponto a escola demonstra eficiência como instituição responsável pela promoção da educação. A avaliação, desse modo, proporciona subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando a reformulação de sua programação curricular. A avaliação, segundo essa perspectiva, ofereceria elementos para uma crítica fundamentada da instituição, baseadas em dados empíricos, e permitiria ao mesmo tempo, uma discussão sobre a eficiência da sua atuação.

Tyler, retrata sobre a interação do professor/aluno, onde o professor deve deixar claramente exposto aquilo que pretende dos seus alunos através de diversas práticas curriculares. Os alunos por sua vez ficariam em condições de apresentar respostas satisfatórias às demandas da escola, dos currículos e dos professores. O modelo de Tyler, aparentemente simples, mudou, inteiramente, o enfoque de avaliação, que antes se concentrava nas habilidades dos indivíduos e a partir de seu modelo o foco preocupa-se com o julgamento do currículo. A avaliação para Tyler, está como um processo de investigação de valores, devendo verificar, periodicamente, a eficiência das escolas e identificar os pontos críticos dos vários programas curriculares, a fim de aperfeiçoá-los naturalmente, validar os princípios que alicerçam as atividades de uma instituição escolar.

A avaliação e sua prática: L.J.Cronbach, um capítulo destinado a apresentar as ideias e discussão na visão de Cronbach. A fim de oferecer uma visão geral dos problemas que suscitaram e que, decorridos mais de 35 anos, ainda são relevantes e constituem um

roteiro de questões de grande importância: relação entre os especialistas em currículo e o avaliador; avaliação e seus diferentes entendimentos; decisões possíveis em decorrência da avaliação; avaliação no aprimoramento e na revisão de cursos; avaliação e comparação de cursos; procedimentos de medida em avaliação educacional; avaliação de cursos e a opinião de especialistas; o uso da observação em avaliação educacional; e emprego do item *sampling*; a importância da análise dos itens; problemática dos instrumentos de medida na avaliação de currículos; o emprego de testes na medida de processos complexos; a especificidade dos itens e a questão da transferência de aprendizagem; e, finalmente, o uso de medidas de atitude e os estudos de *follow-up* na avaliação de cursos. As ideias de Cronbach são bastante coerentes e permitem compreender sobre o que precisa ser refletido, sua obra embasa uma fundamentação teórica consistente para aqueles que praticam a avaliação.

Cronbach(1963), mostra que avaliação é usada com o objetivo de tomar três tipos de decisões: a primeira, determina se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes; segundo, identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes, para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências, terceiro, julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores etc. Diante das decisões, no primeiro caso, a avaliação permitiria decisões que levariam ao aperfeiçoamento do currículo, no segundo, referir-se-á aos alunos submetidos a determinado programa; e, finalmente, no terceiro e último caso, as decisões seriam de natureza administrativa.

Cronbach, também faz menção ao que não pode ser ignorado pelo avaliador. E remete o problema sobre a avaliação de curso, que a sua avaliação não deve ser apenas em uma direção em focar só no aspecto de eficiência e ineficiência do curso. O teórico faz uma ressalva que é necessário lembrar que os resultados da instrução são multidimensionais e, desse modo, a avaliação deve promover o mapeamento de todos os efeitos do curso em cada uma de suas dimensões. Um erro frequente está na concentração em um único escore de diversos desempenhos esperados após a realização de um curso. Isso pode ser enganador, pois o insucesso numa dimensão pode ser compensado pelo sucesso em outra. Desta forma é importante que os resultados sejam vistos de forma separada para compreender a ideia real das mudanças que estariam ocorrendo no estudante como decorrência da influência exercida pelo currículo.

No capítulo 4, veremos a avaliação lógica por Michel Scriven, o teórico não estava preocupado em criar um modelo de avaliação, mas sim desenvolver ideias fundamentais para compreensão da lógica da avaliação educacional. Scriven, é autor da obra *Methodology of Evaluation*, obra esta que faz parte do patrimônio pessoal de cada avaliador. Aborda a diferença dos papéis formativo e somativo da avaliação, e análise dos objetivos com avaliação goal-free. Scriven estava apresentando dois conceitos que iriam influenciar enormemente o futuro e a prática da avaliação. Mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. E na avaliação somativa, conduzida no final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito. O teórico também defende a avaliação *goal-free*, que teria como principal função reduzir os vieses e aumentar a objetividade das avaliações.

O teórico tem a preocupação de avaliar produtos educacionais e aborda 13

critérios para avaliação deste produto, um *checklist* designado ao avaliador para orientação. Os critérios consideram a necessidade, o número de pessoas impactadas pelo produto; mercado; desempenho real; desempenho consumidor verdadeiro; desempenho comparações críticas; desempenho-longo prazo; desempenho efeitos colaterais; desempenho-processo, evidência do uso do produto para verificar a descrição do produto, reclamações e moralidade no uso do produto; desempenho causalidade; desempenho significância estatística; desempenho- significância educacional; custos-benefícios-análise abrangente dos custos e apoio ampliado- planos para futura coletas de dados do mercado e aprimoramento.

No capítulo 5, é abordado a avaliação e decisão: Daniel L.Stufflebeam, e realiza a discussão do modelo educacional estruturado por Stufflebeam, Guba, Hammond, Provus, entre outros(1971). É resultado de uma experiência que tiveram em uma escola pública de Columbus, Ohio, nos Estados Unidos. O modelo é centrado no dimensionamento da avaliação e tomada de decisões, este modelo influenciou especialistas de diversos países, inclusive Inglaterra. No Brasil a repercussão foi bem tímida limitando-se a poucos círculos acadêmicos.

O modelo que ficou conhecido pelo anagrama CIPP- contexto, *input* (insumo), processo e produto-Stufflebeam et al.(1991) deram-lhe caráter analítico e racional, abrangendo diversos momento: planejamento das decisões, estruturação das decisões e implementação das decisões, reciclagem das decisões, para cada momento havia uma forma específica de avaliação, que são as seguintes: (1) avaliação do contexto; (2)avaliação dos insumos(*input*);(3)avaliação dos processos; e (4) avaliação do produto. Segundo Stufflebeam et al. A cada tipo de decisão corresponde um tipo de avaliação.

Stufflebeam, retrata a importância da avaliação, como o segundo papel de desempenhar no sistema uma mudança social planejada. A avaliação é compreendida no sentido de melhorar e não para aprovar. E define o seu modelo de avaliação como um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas. A seguir o autor descreve os três elementos de maior importância no modelo avaliativo apresentado: 1. Avaliação é um processo sistemático contínuo. 2. O processo de avaliação pressupõe três momentos de maior importância: (2.1 *esboçar as questões a serem respondidas*; 2.2 *obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas*; 2.3 *proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias*.) 3. A avaliação serve para tomada de decisões. Autoras como Rose e Nyre(1977), apresentam o modelo CIPP desenvolvido por Stufflebeam et al. Procura responder quatro importantes indagações: 1. Quais os objetivos que devem ser concretizados? 2. Quais os procedimentos a adotar para realizar os objetivos? 3.Os procedimentos funcionam com as devidas propriedades? 4. Os objetivos estão mesmo sendo alcançados?

Tipos de decisões, as situações de decisão são uma consequência direta da própria definição de avaliação, isto é, a abrangência de uma avaliação e o seu rigor são em grande parte determinados pela importância da decisão ser tomada. O modelo de Stufflebeam et al.(1971) apresenta situações de decisões com denominações especiais: (**Homeostáticas**: decisão com o objetivo a manutenção do *status quo*; **Incremental**: atividades de desenvolvimento, sobretudo as que constituem parte de um *continuum* de inovações; **Neo Mobilística**: denotam atividades grandes e inovadoras, que são desenvolvidas com a finalidade expressa de solucionar grandes problemas, exemplo programação educacional e **Metamórfica**: visam a contribuir mudanças completas e radicais, em sistema educacional).

Para cada uma dessas situações de decisões abordadas acima, estão no rol de decisões educacionais classificadas da seguinte forma: 1. *Decisões de planejamento para determinar o objetivo*; 2. *Decisões estruturais para planejar os procedimentos e alcançar os objetivos*; 3. *Decisões de implementação para examinar e reformular os procedimentos, se for o caso*; 4. *Decisões de reciclagem para julgar e tomar posição em relação aos resultados dos objetivos*. No capítulo 6, avaliação responsiva: Robert E. Stake, antes de discutir o seu modelo de avaliação responsiva, o autor traz colaborações sobre o entendimento de comunialidade e singularidade, e nestes aspectos ressalta a importância da avaliação/pesquisa na abordagem qualitativa e quantitativa, e aborda contribuições com a avaliação naturalista. Stake(1983), lembra que a argumentação relacionada à singularidade e à subjetividade é considerada como se referindo à pesquisa e à avaliação qualitativa, e que a discussão ligada à objetividade e à comunialidade relacionar-se-ia à pesquisa e à avaliação quantitativa.

O teórico faz a distinção da característica da abordagem da pesquisa/avaliação, a pesquisa quantitativa caracteriza-se por dados extraídos de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis. A pesquisa qualitativa é caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis. A diferença destas avaliações é de natureza epistemológica, envolvendo as generalizações que os dois tipos de avaliação e/ou pesquisa podem proporcionar.

Segundo Stake, na avaliação quantitativa prepara tabelas e quadros para explicar a variação covariação, generaliza formalmente, sobre a relação das variáveis estudadas, elaborando relatório. O produto da avaliação quantitativa, é uma explicação que destaca as características das variáveis para a população. A generalização desse modo assemelha-se às leis. Na avaliação e/ou pesquisa qualitativa, elabora relatório final que é um retrato descritivo dos fenômenos observados, apresentando generalizações naturalistas (informais, explicações, pessoais do mundo externo) e propicia da avaliação e/ou pesquisas condições para que cheguem às suas próprias generalizações. As generalizações das avaliações acima são diferentes, por isso, acredita-se que ambos os tipos de avaliação/pesquisa se complementam para estruturação de novos conhecimentos, a partir de um mesmo fenômeno visto por intermédio de óticas diferentes.

No capítulo 7, nomeado de avaliação e o avaliador educacional, a avaliação como conhecimento sistematizado, o autor faz um apanhado histórico da avaliação no Brasil e ressalta sobre o progresso da avaliação educacional nos Estados Unidos e os teóricos que influenciaram a avaliação no Brasil. A história da avaliação no Brasil é muito precária só a partir da década de 80 e início dos anos 90, que se tem experiências de estudos de avaliação, ainda no âmbito muito restrito, envolvendo, especialmente a avaliação de sistemas de ensino sob a ótica do seu produto. O autor faz referência ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico(SAEB), em 1995, que além de informações sobre a rede pública, também obteve dados da rede particular. A avaliação no Brasil ficou limitada na sua prática, envolvendo quase sempre o rendimento escolar.

Conclui-se que o livro permite ter a visão de pesquisa científica sobre avaliação educacional. A avaliação é um procedimento que vai muito além do que avaliar rendimento escolar, avaliar é refletir, julgar sobre os programas, currículos e instituições possibilitando decisões que tornem o programa mais significativo para os seus sujeitos. A avaliação no Brasil, ainda está no seu início e que os crescentes números de avaliações no Brasil tendem a trazer um caráter de medir os resultados. A obra busca sair da aparência para compreensão sobre avaliação. Ou seja, a essência desta pesquisa possibilita a

elucidação sobre avaliação educacional para o pesquisador/ avaliador.

REFERÊNCIA

[1] VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional: Teoria-Planejamento-Modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

Capítulo 8

Carta ao discente, um elo de comunicação e afetividade

Cássia Eufrasia da Silva Costa

Resumo: Este capítulo encerra o livro trazendo a importância da relação entre professor e aluno como fonte diária de motivação, em uma escrita sensível que remete à tradição epistolar de Paulo Freire. Por meio de uma carta em primeira pessoa, a professora compartilha lembranças afetivas e significativas vividas em sala de aula, destacando a despedida para licença maternidade em 2018 e os laços construídos com turmas anteriores, especialmente a de 2016. O texto evidencia a força da afetividade e da empatia no processo educativo, valorizando gestos simples como músicas de relaxamento, diálogos sobre a vida escolar e momentos de escuta que aproximaram alunos e professora. O relato sobre Larissa, aluna tímida que contribuiu para tornar a sala mais acolhedora, reforça a ideia de que o afeto transforma ambientes e pessoas, revelando o poder da educação humanizada. Assim, a carta simboliza gratidão, esperança e reconhecimento mútuo, reafirmando a prática docente como ação inclusiva e transformadora.

Palavras Chave: Afetividade, educação, transformação

Este capítulo tem como objetivo trazer de forma escrita, os sentimentos que ocorrem dentro deste espaço à sala de aula. Como Paulo Freire que utilizou o gênero carta para encaminhar-se e direcionar os seus leitores, com este capítulo finalizo o livro, trazendo a relevância desta postura entre professor e aluno, para que seja o combustível diariamente entre esses sujeitos para que o professor não desista do aluno e para que o aluno não desista de aprender com esse mediador. A carta a seguir estará em primeira pessoa, com o intuito de deixar você leitor mais próximo da escrita e leitura do sentimento da autora:

“Olá, bom dia!

Chegou o dia em que a professora Cássia voltou no tempo e conseguiu dar gargalhadas e lembrar de momentos inesquecíveis de vocês... Esse tempo foi 2018 e foi a despedida para eu tirar licença maternidade. Antes de terminar a minha graduação também vi uma despedida de outra professora para licença maternidade, mas acredito que não foi tão especial como a minha.

A minha foi fabulosa! Conto já para vocês... em especial...vixe!!! não consigo lembrar o nome de todos. Há! Como eu gostaria de uma frequência agora na mão para lembrar o nome de cada aluno e aluna que passaram por mim e ensinaram-me a ser uma pessoa melhor. Lembrei, lembrei o nome das alunas. Agora posso direcionar a escrita.

Queridos alunos e alunas do 2º ano de 2016 da Escola Municipal Francisca de Abreu Lima. Este ano foi espetacular...conheci Carol, Mycaely, Eduardo Anthony, Danilo e Fernanda. Que turma alto astral, topava tudo o que eu queria fazer, embarcavam nas aventuras da minha aula, eles não sabiam, mas quem realmente se aventuravam era eu...vou relatar o porquê

Até hoje me lembro dos olhos carinhosos e de gratidão que Mycaely olhava-me quando colocava a música do ursinho pimpão para relaxamento depois do intervalo. Nossa!!! eu explodia de felicidade quando eu via toda a minha sala em sintonia com o início da música. Acho que fazíamos conexões e éramos teletransportados para o mundo do algodão doce, as vezes me sentia como uma linda criança aproveitando uma das melhores partes da aula, nós conseguíamos nos conectar pelo som e trocávamos muitos olhares de alegria...era maravilhoso. Até hoje quando escuto a música lembro da sensação de paz e calma que a turma passava naquele determinado momento.

Nossa!!! Tenho um grande carinho por esses alunos que pude acompanhá-los na escola até o quinto ano. Pensando em uma cápsula do tempo gostaria de reencontrá-los e conversar bastante sobre como estão agora.

Hoje antes de realizar a escrita desta carta, fui ler algumas cartinhas que recebi ao longo dos meus 12 anos em sala de aula. Todos tinham muito carinho, cumplicidade, sonhos, confiança e ternura. Era uma escrita verdadeira que conseguia descrever com propriedade o que eu tento fazer todos os dias na sala de aula. As palavras que eu lia, parecia recorte de momentos da minha personalidade dentro da sala, e ao mesmo tempo reconhecimento do que eu trouxe durante o ano e construí com eles...acho que a palavra correta é que a carta trouxe os “valores” e “respeito” mútuo que criamos no ambiente da sala ao longo do ano.

Querida, Larissa!!! Escolhi o seu nome para representar todos os alunos que passaram por mim. Ainda bem que tive a sua presença na sala, talvez todos os meus planejamentos de aula fossem feitos direcionados para você. Você, menina tímida, novata na sala que não conseguia fazer muitas amizades. Na hora de conversar tinha dificuldades na dicção, e muitas vezes gaguejava ao expressar o seu raciocínio, você era uma aluna que precisava de um pouco mais de tempo para entender o conteúdo, e a rotina da turma que eram alunos elétricos.

Eita!!! Essa turma eu sempre precisava iniciar com uma conversa sobre meu tempo de estudante, porque entrava depois do intervalo, e às vezes conflitos e estopins se estendiam até a sala de aula. Diante dessas situações em ter que apaziguar a turma, Larissa sempre trazia uma fala do jeitinho dela como uma situação que poderia ter sido evitada. Percebi que esse momento era hora de contar como era o retorno dos meus intervalos na época de escola. Esse diálogo foi curioso para Larissa e despertava aos outros vontade de conhecer um pouco da história da professora.

A aluna Larissa, gostava de conhecer o ser humano, queria desbravar memórias e a partir de contações das situações vivenciadas por mim tirava algumas lições de moral, até trazia outras situações para aprendermos com atitudes de ajudar o próximo.

Querida aluna Larissa a partir desses momentos fomos criando ações na sala de aula que se tornou um espaço mais acolhedor. Comecei então a ler textos motivacionais antes de começar a aula, e com essa nova rotina, vocês começaram a ter espaço no quadro para escreverem lindos textos que vocês pesquisavam e reproduziam para todos da sala, cada dia tinha uma pessoa diferente para escrever. Nossa, eu achava tão bom! Aquela turma estava sendo lapidada aos pouquinhos, e de uma turma difícil, conflituosa estava virando um lindo diamante lapidado.

Querida aluna, afetuosa e cheia de sonhos, que se esforçou mais que os outros para conseguir entender e aprender no ritmo dos mesmos. Que deixou um pedacinho de você na minha formação pessoal e profissional, o seu jeitinho refletiu e respingou situações positivas na sala, deixando a turma mais coesa e unida. Até os alunos ditos brutos na sala, conseguiam se expressar com mais paciência e respeito a todos.

Com o passar dos meses via o seu esforço e desempenho nas atividades da sala, na conquista com os colegas, nas atividades de recreação e brincadeiras no pátio. Gratidão minha querida aluna, espero sempre levar o seu jeitinho meigo na memória e as possibilidades de transformação que conseguimos realizar pelo afeto.

Irei reescrever um pequeno trecho que uma dessas alunas me reportou... *“Agradeço a senhora por tudo. Hoje posso dizer que nenhuma professora deixou marcas tão positivas e permanentes quanto você, querida professora. Por tudo que aprendi com você não só pela matéria, mas também sobre a vida e como ser uma pessoa melhor. Você é um exemplo de pessoa e professora que sempre soube me motivar para aprender e despertar a minha curiosidade. Um agradecimento do fundo do coração, professora especial!!! Maria Eduarda 5ºano/t”.*

Larissa, essas foram às palavras de uma colega da sua turma, ao terminar de ler identifiquei que tinha saberes importantes apreciados por ela, e acredito que você tenha feito grande sentido e parte dessa construção de saberes. Por isso finalizo as minhas palavras agradecendo de coração todo o cuidado e carinho que você teve com todos. Parabéns, minha querida pelos desafios superados. Desejo que você esteja muito bem!!!

No próximo ano estará no ensino médio, desejo muito sucesso e felicidades!!! E que possa continuar conquistando e modificando vidas com o seu jeitinho meigo e sábio, e que outros professores possam aprender e contribuir com suas ações no ambiente dentro e fora da escola.

Desejo a você excelente voos, que sua voz seja sempre ouvida e sentida. Um forte abraço da tia Cássia e do Márcio Benjamim, que hoje já tem 4 anos de idade.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

<https://www.facebook.com/editorapoisson>

@editorapoisson

