

# DIÁLOGOS DOCENTES

a educação como  
resistência

## **Organização**

Núcleo de Estudos e Pesquisas  
em Políticas Educacionais e  
Formação Docente (Pólis)

# DIÁLOGOS DOCENTES

a educação como  
resistência

## **Organização**

Núcleo de Estudos e Pesquisas  
em Políticas Educacionais e  
Formação Docente (Pólis)

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

**Editor científico**

Décio Nascimento Guimarães

**Editora adjunta**

Tassiane Ribeiro

**Coordenadoria técnica**

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

**Direção de arte**

Carolina Caldas

**Design**

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

**Foto de capa**

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Diálogos docentes [livro eletrônico] : a educação como resistência / organização Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação Docente (Pólis). -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-88977-99-6

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação - Congressos  
3. Ensino a distância 4. Ensino - Metodologia  
5. Professores - Formação 6. Tecnologia digital  
7. Tecnologia educacional I. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação Docente (Pólis).

22-132073

CDD-370.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Artigos : Coletâneas : Congresso : Educação 370.6

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6

**encontrografia**

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.  
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ  
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746  
www.encontrografia.com  
editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

# Revisores *ad hoc* – Instituto Federal Fluminense

Camila Carneiro dos Santos Silva

Eveline da Silva Andrade Maciel

Gabriel Marendaz Andrade

Juliana Silva dos Santos

Mayda Rangel Gomes Peres

Olair Muniz Barreto Neto

Paulo César Barcelos Cassiano Júnior

Ronaldo Henrique Barbosa Júnior

Ana Lúcia M. R. Poltronieri Martins

Analice de Oliveira Martins

Érica Luciana de Souza Silva

Marília Siqueira da Silva

# Sumário

Apresentação .....	14
--------------------	----

## **SEÇÃO 1: TECNOLOGIAS DIGITAIS, PANDEMIA E ENSINO REMOTO .....**

**16**

Multimodalidade e hipertextualidade em livros de português e matemática do PNL D 2021 .....	17
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

Alini Cardozo dos Santos Paravidini  
Calili Cardozo dos Santos Paravidini  
Décio Nascimento Guimarães

Levantamento das produções sobre o público-alvo da educação especial no contexto da pandemia de COVID-19:2020/2021 .....	25
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Dennis Benício Herculano Cesário de Barros  
Renata Maldonado da Silva

Uma análise da tecnofobia na percepção do professor mediante as transformações tecnológicas durante a pandemia .....	32
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Amaro Sebastião de Souza Quintino  
Jackeline Barcelos Corrêa  
José Nogueira Antunes Neto

O uso pedagógico de tecnologias digitais: um relato de experiência sobre a formação continuada de professores do bloco alfabetizador .....	40
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Valéria Nascimento Moreira  
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel

Desafios e estratégias da educação infantil em tempos de pandemia .....	48
-------------------------------------------------------------------------	----

Liliana Nogueira Azevedo Wagner  
Aline Tavares Pereira Silva  
Anna Luiza Barroso Ferreira

<b>Interação entre família e escola no período de ensino remoto emergencial: relato de experiência de uma orientadora educacional em uma reunião online com responsáveis.....</b>	<b>55</b>
Caroline dos Santos Florentino de Barros	
<b>O desenvolvimento de aulas interativas no contexto escolar remoto: possibilidades de ensino no panorama pandêmico vigente .....</b>	<b>61</b>
Maria Teresa Pimentel Faria	
<b>Gamificação na aula de língua inglesa: engajamento e diversão como base para a aprendizagem.....</b>	<b>70</b>
Alini Cardozo dos Santos Paravidini	
<b>Os impactos da adaptação para o ensino à distancia na atividade de monitoria: um relato sobre a experiência com a monitoria de fonética e fonologia de língua portuguesa durante a pandemia de COVID-19.....</b>	<b>78</b>
Juliana Silva dos Santos Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins	
<b>PIBID em tempos de pandemia: uma análise a partir das experiências do subprojeto de geografia no C. E. Benta Pereira .....</b>	<b>85</b>
Maria Teresa Petrucci Corrêa Machado Gomes Luiz Gustavo Borges do Rosario	
<b>Relato de experiência: vivendo o PIBID em tempos de pandemia.....</b>	<b>92</b>
Francine Cezar Nicole Azevedo	
<b>COVID-19 e os desafios da Pedagogia da Alternância: a educação do campo durante o isolamento social.....</b>	<b>97</b>
Rebeca Brasil Fonseca Vieira Eduardo Moreira Thaís Romano de Vasconcelos e Almeida	
<b>A escolarização dos adolescentes em cumprimento de liberdade assistida em tempos de pandemia .....</b>	<b>104</b>
Renata Melo de Souza Renata Maldonado da Silva	
<b>Ferramentas digitais: possibilidades para um processo de aprendizagem lúdico e significativo .....</b>	<b>112</b>
Ana Christina Feydit Martins Anna Luiza Barroso Ferreira	

<b>Ensino híbrido e o uso de tecnologia no processo de alfabetização .....</b>	<b>114</b>
Jéssika Martins Azevedo Rangel	
<b>A cartografia no ensino fundamental: práticas e perspectivas.....</b>	<b>116</b>
Gabriela Porto Paes de Araújo	
Angellyne Moço Rangel	
Zandor Gomes Mesquita	
<b>Uso do Instagram na extensão escolar: a experiência do projeto Empodere-se .....</b>	<b>118</b>
Josélia Rita da Silva	
Giovanna Cararine Gonçalves	
<b>Cadernos temáticos de podcasts como ferramenta de síntese de conteúdo acessível para pessoa com deficiência auditiva .....</b>	<b>120</b>
Joelmir Vinhoza Canazaro	
Muriel Batista de Oliveira	
Vinícius de Oliveira Barbosa	
<b>Infográfico como material didático digital no curso superior em engenharia civil EAD para alunos com deficiência visual .....</b>	<b>122</b>
Joelmir Vinhoza Canazaro	
Muriel Batista de Oliveira	
Vinícius de Oliveira Barbosa	
<b>Desafios e possibilidades do uso das TICs em sala de aula: uma análise do papel da gestão escolar no processo .....</b>	<b>124</b>
Mauricio Gonçalves Da Silva	
Josélia Rita da Silva	
<b>As metodologias ativas de ensino-aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação aplicadas ao ensino remoto durante a pandemia .....</b>	<b>126</b>
José Elias da Silva Justo	
Clarissa Pires Duarte da Conceição	
<b>Pandemia e ensino remoto: os desafios vivenciados por estudantes do ensino superior do IFF em tempos de COVID-19 .....</b>	<b>128</b>
Luiz Gustavo Borges do Rosario	
Isadora Queiroz Carolina	



**Formação docente em tempos de pandemia de COVID-19: desafios dos jovens estudantes do IFFluminense campus Campos Centro .....130**

Mikaela Cristina França da Silva  
Nayara de Pinho Fernandes  
Christiane Menezes Rodrigues

**SEÇÃO 2: FORMAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIAS DE ENSINO .....132**

**A extensão universitária como instrumento para contribuição na formação docente continuada .....133**

Jessica Teles Basilio  
Gessica Pereira Monteiro Rangel

**Formação continuada para atuação na educação especial sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica .....141**

Luana Leal Ribeiro  
Bianca de Souza Moraes  
Jéssica Novaes Queiroz

**A proletarização do trabalho docente: as nuances da reforma educacional do regime militar .....148**

Juliana de Cassia Silva Brandão  
Renata Maldonado da Silva

**Um olhar duplo sobre o PIBID: relato de experiência .....155**

Júlia Ladislau  
Márcia Lima

**A sociopoética e seus dispositivos de produção de dados na pesquisa em Educação e formação docente na Enfermagem .....162**

Letycia Sardinha Peixoto Manhães  
Cláudia Mara de Melo Tavares

**Formação continuada: compartilhando práticas docentes – Um relato de experiência sobre socialização de saberes .....170**

Caroline dos Santos Florentino de Barros

**A utilização de visita técnica como recurso de ensino-aprendizagem para a formação de técnicos em enfermagem .....176**

Fabricia Martins Sales

**O professor reflexivo: competências docentes para o século XXI – personalização no ensino .....182**

Neila Ferreira da Silva de Jesús  
André Fernando Uébe Mansur  
Cleber de Jesus Santos

**As juventudes relacionadas com a escolha dos cursos de licenciatura do IFFluminense campus campos Centro .....184**

Nayara de Pinho Fernandes  
Marcos Gabriel de Araujo Nazareth  
Christiane Menezes Rodrigues

**Formação docente: perspectivas dos integrantes dos cursos de licenciatura do IFF campus Campos Centro.....186**

Marcos Gabriel de Araujo Nazareth  
Mikaela Cristina França da Silva  
Christiane Menezes Rodrigues

**Formação docente em Matemática e atuação na área de Física: entre definições legais e perspectivas profissionais.....188**

Glendha Ribeiro Fonseca  
Angellyne Moço Rangel

**SEÇÃO 3: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....190**

**A Judicialização da educação em Campos dos Goytacazes (2009 - 2020)...191**

Júlia Passos Manzol  
Renata Maldonado

**Síndrome de Crouzon: desafio e caminhos para inclusão escolar.....198**

Ana Rita Xavier  
Mateus Geraldo Xavier

**Robótica educacional no desenvolvimento dos autistas: a ampliação do ensino inclusivo por meio de tecnologias assistivas em tempos pandêmicos .....208**

Jackeline Barcelos Corrêa  
Amaro Sebastião de Souza Quintino  
José Nogueira Antunes Neto

**Estudantes surdos na educação superior: por uma educação libertadora e emancipatória .....215**

Aline Costalonga Gamal  
Josue Rego da Silva  
Décio Nascimento Guimarães

**O desenho universal para a aprendizagem (DUA): um modelo prático de trabalho docente em prol da inclusão escolar .....223**

Géssica Rangel  
Jessica Teles Basilio

**Os impactos do legado de Paulo Freire para a educação em uma escola municipal de Campos dos Goytacazes .....231**

Mariana M. M. Machado  
Marco Antonio G. T. da Silva  
Sergio Luis Cardoso

**O caráter político-ideológico dos projetos de lei contrários à linguagem não binária – uma análise sob a luz da Análise de Discurso crítica (ADC) .239**

Paulo César Barcelos Cassiano Júnior  
Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins

**Produções literárias de autoria negra: textos que impactam a educação brasileira .....246**

Érica Luciana de Souza Silva  
Letícia Cunha Braga  
Janssen de Souza Silva

**Medicalização e patologização da infância na escola: o sentido da docência como alternativa à redução da vida .....250**

Matheus Modesto de Azevedo

**Possibilidades de uma educação científica inclusiva em eventos de feira de ciências – um relato de experiência na educação básica capixaba.....255**

Lucas Antônio Xavier  
Chirlei de Fátima Rodrigues  
Fernando José Luna

**Inserção da Educação Física em ambiente não escolar: observações a partir do CAPSI .....263**

Josemara Henrique da Silva Pessanha  
Luiz Ricardo Ribeiro Manhães

**Teatro aplicado – uma experiência com mulheres adictas em recuperação .....269**

Mariana Monteiro Soares  
Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

**Grupo de Estudos Marielle Franco: Re-existências em realidades pandêmicas de uma ação formativa para a educação das relações étnico-raciais .....274**

Alissan Maria da Silva

**Articulação governos e empresas nas políticas educacionais: o que nos mostra a literatura .....281**

Joselia Rita da Silva

**Deligny vai à escola: as tentativas como possibilidade de inclusão em educação de aprendizes com autismo .....283**

Matheus Modesto de Azevedo

**Abra suas asas: comportamentos empreendedores entre alunas do ensino médio .....285**

Josélia Rita da Silva

Maria Alice Gonçalves dos Santos Alves

**Que nada nos defina, que nada nos sujeite: igualdade de gênero e empoderamento de meninas na escola .....287**

Josélia Rita da Silva

Maria Fernanda Rodrigues de Souza

# Apresentação

O I Congresso de Educação do Núcleo Pólis “Diálogos docentes: a educação como resistência”, ocorrido entre 26 e 28 de outubro de 2021, foi um evento *on-line* organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação Docente - Pólis, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), *campus* Campos Centro.

Tal evento teve como objetivos principais a socialização de pesquisas e a construção coletiva de ideias e ideais capazes de inspirar novos estudos e novos modos de fazer escola e docência, considerado o cenário brasileiro de enfrentamentos históricos em prol da educação pública e da profissão professor.

Nesse sentido, durante o Congresso, as submissões se subdividiram em resumo simples, resumo expandido e relato de experiência. A programação do Congresso contemplou palestras e apresentação de trabalhos no formato de comunicação oral nos seguintes Grupos de Trabalho: Educação e Tecnologias Digitais (GT 1), Educação, pandemia e ensino remoto (GT 2), Formação de professores e Currículo (GT 3), Paulo Freire e a educação (GT 4), Política e Gestão da Educação (GT 5) e Inclusão e Diversidade (GT 6).

A presente publicação tem por intento, pois, compartilhar a coletânea de trabalhos apresentados no Congresso, corroborando a divulgação científica de pesquisas e reflexões atinentes à temática do evento. Espera-se que a leitura

destes Anais contribua para amplificar o diálogo sobre a educação, em especial, sobre trabalho, formação e fazimentos docentes.

Por fim, agradecemos à Editora Encontrografia pela parceria, disponibilidade e profissionalismo; às Comissões Científica e de Apoio do Congresso; aos participantes do evento; à equipe de revisão; e ao IFFluminense *campus* Campos Centro pelo apoio na realização deste evento e de todas as iniciativas do Núcleo Pólis.

Boa leitura a todas e todos!

**Comissão Organizadora do I Congresso de Educação do Núcleo Pólis**

**SEÇÃO 1: TECNOLOGIAS DIGITAIS,  
PANDEMIA E ENSINO REMOTO**

# Multimodalidade e hipertextualidade em livros de Português e Matemática do PNL D 2021

Alini Cardozo dos Santos Paravidini<sup>1</sup>

Calili Cardozo dos Santos Paravidini<sup>2</sup>

Décio Nascimento Guimarães<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.1

## Introdução

As profundas transformações pelas quais a sociedade tem passado, especialmente na era digital, provoca alterações significativas no pensamento humano e nas formas de relacionamento. A evolução contemporânea das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e o surgimento do texto digital modificaram as formas de organização e consulta até então existentes, suscitando diferentes modos de ler e produzir textos.

As múltiplas possibilidades de conexões permitidas pelo texto digital e a adesão, muitas vezes acrítica, às inovações tecnológicas evidenciam questionamentos<sup>4</sup> que, embora pareçam novos, já foram levantados desde os anos 1990: o livro impresso vai acabar? O objeto central da cultura escolar será totalmente substituído pelas mídias digitais?

É importante trazer essa reflexão acerca do livro impresso para o espaço escolar, com foco no livro didático. Como tem sido amplamente discutido, com a

---

1 Mestra em Ensino e suas Tecnologias, IFF – campus Avançado São João da Barra, alinicaradozo@gmail.com.

2 Mestranda em Cognição e Linguagem, bolsista CAPES – UENF, UENF, paravidinic@gmail.com.

3 Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF), decio.guimaraes@iff.edu.br.

4 Esses questionamentos referem-se à problemática fomentada por Arlindo Machado, em 1994, no artigo intitulado “Fim do livro?”.



Pandemia da Covid-19, foram as TDIC que tornaram o ensino remoto possível, nos permitindo manter nossas atividades. Cabe ressaltar, entretanto, o fato de que parte dos estudantes brasileiros não está participando de encontros síncronos ou inseridos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, em razão da falta de acesso a aparatos tecnológico-digitais ou à internet. Assim, os únicos recursos utilizados por esses alunos têm sido os impressos. De modo geral, os livros didáticos.

Nesse contexto é que surgiu a ideia deste trabalho, pois o livro impresso de hoje não se resume mais a apenas palavras ou páginas em preto e branco, ele é dotado de cores, ícones, imagens, textos multimodais e hipertextualidade.

De modo especial, a partir das percepções da primeira autora deste trabalho, na condição de docente de um Instituto Federal durante o ensino remoto, tem-se o objetivo do resumo: apresentar uma breve análise das características multimodais e hipertextuais presentes em livros de Língua Portuguesa e Matemática de duas coleções do PNLD<sup>5</sup>2021 para o Ensino Médio.

Para tanto, este resumo encontra-se dividido em cinco partes principais: Introdução, cujo objetivo é contextualizar a temática abordada; Fundamentação Teórica, em que se apresentam textos e obras que são base para o estudo; Metodologia, na qual se explicitam características da pesquisa desenvolvida; Resultados e Discussões; Referências.

## **Fundamentação Teórica**

A contemporaneidade, a ampla propagação das TDIC e das redes sociais digitais têm causado uma ressignificação da escola e modificado amplamente os modos de ler, produzir e fazer circular textos, colocando em xeque a pertinência do livro didático impresso num cenário de digitalização, cibercultura, agilidade e possibilidades múltiplas (RIBEIRO, 2016a).

Os textos têm-se tornado cada vez mais flexíveis, segmentados e não lineares. Os *gifs*, sons, os vídeos, as imagens, os gráficos se mesclam às palavras para dar origem a composições multimodais. Esse jogo de linguagens na produção de textos e também na leitura destes é um tema contemporâneo e cada vez mais urgente (RIBEIRO, 2016b).

---

5 Programa Nacional do Livro Didático.

Segundo Rojo (2013), a multimodalidade pode ser definida como uma composição textual que abarca múltiplas linguagens ou semioses, as quais requerem práticas e habilidades próprias para a sua compreensão. Nesse sentido, pode-se entender que o livro didático impresso também pode (e deve) contar com essas linguagens diversas, já que, muito embora as possibilidades permitidas pelo ambiente digital sejam muito mais amplas, dificilmente se encontram textos compostos por apenas uma modalidade. Além disso, ao se tratar de ensino, é importante dizer que o aluno hoje está inserido na cibercultura. Ele não está alijado das TDIC, ainda que não as tenha (informação verbal<sup>6</sup>).

Sobre esse assunto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a importância do trabalho com multimodalidade e hipertextualidade, destaca-se que a produção de gêneros textuais diversos em diferentes mídias favorece a aprendizagem e contribui para o protagonismo do estudante, o que é indispensável à sua emancipação social (BRASIL, 2018).

Em se tratando dos livros didáticos de Matemática, a BNCC aponta para a necessidade de interpretação de representações como numerais, gráficos, tabelas e figuras geométricas. (BRASIL, 2018). Devlin (2009) diz que tais símbolos, ao estarem presentes em um livro impresso, propiciam uma tradução da Matemática, tornando-a viva e clara na mente do aluno.

É fundamental compreender que o trabalho com multiletramentos e hipertextos envolve, normalmente, o uso das TDIC, mas que isso não é essencial. Essas ações, quando empreendidas nas salas de aula (virtualizadas ou presenciais), devem partir das referências dos alunos, envolvendo linguagens, gêneros e mídias conhecidas por eles (ROJO, 2013).

## **Metodologia**

Já que a pesquisa aqui apresentada buscou analisar elementos multimodais e hipertextuais em obras do PNLD – 2021, pode-se defini-la como pesquisa documental, que, segundo Tozoni-Reis (2010, p. 48), constitui, na educação, “[...] uma análise que o pesquisador faz de documentos que tenham certo significado para a organização do ensino”.

---

6 Fala da Professora Úrsula Cunha Anacleto durante o Colóquio Internacional de Processos Educacionais e Tecnologias Digitais (online), Universidade de Caxias do Sul, em 18 de novembro de 2020.

As obras analisadas sob o olhar da multimodalidade e da hipertextualidade foram os livros de Língua Portuguesa e de Matemática e suas Tecnologias “Multiversos”, da Editora FTD, e “Ser Protagonista”, da Editora SM. Essa breve análise está explicitada na próxima seção.

## Resultados e discussão

As primeiras obras analisadas foram as da Editora FTD. A primeira impressão que se tem ao folhear os livros é a de que as imagens e as diferentes intensidades das cores chamam bastante a atenção do leitor. Tal percepção se alinha às ideias de Nakamoto (2010), o qual afirma que até as cores podem ser informações hipertextuais.

No livro de Língua Portuguesa, o uso de imagens em explicações e atividades era frequente. A atividade mostrada na Figura 1, por exemplo, evidencia os elementos não verbais, levando o aluno a refletir sobre a importância deles para a compreensão do texto verbal. Esses elementos, segundo Ribeiro (2016b), ajudam na construção do discurso.

Figura 1- Atividade do Livro de Língua Portuguesa da FTD

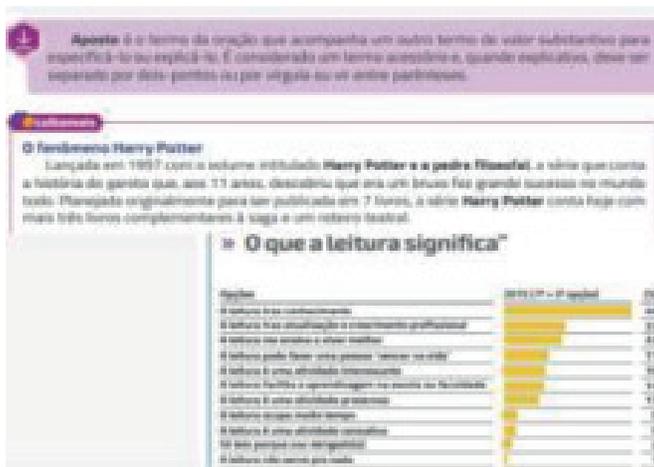


Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>

Outra observação que se pode fazer a partir da análise desse livro é a presença de ícones diversos, cada um com certa finalidade. Na figura 2, é destacado um ícone equivalente ao botão “salvar”, usado em programas de computador.

Toda vez que esse ícone aparece no livro está junto à explicação de um conceito—nesse caso, o de aposto, de modo que o estudante entenda que aquela é uma informação que deve ser “arquivada” em sua memória. Ainda na Figura 2, apresenta-se um gráfico, que, apesar de ser mais comumente usado na matemática, tem aparecido com mais frequência nos livros de português, sendo importante o seu estudo e compreensão como um texto multimodal.

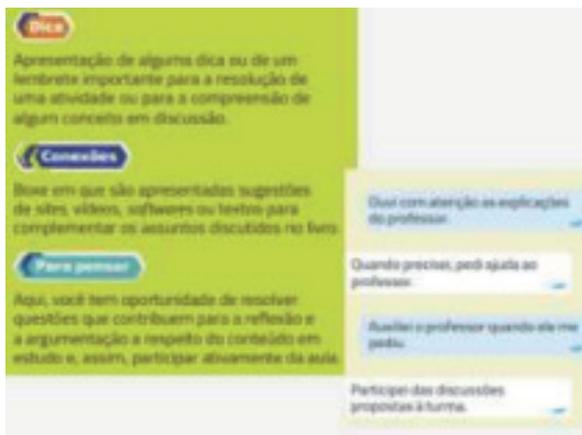
Figura 2 - Imagens do Livro de Língua Portuguesa da FTD



Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>

A Figura 3 destaca *prints* do livro de Matemática da FTD. Os ícones como “Dica”, “Para pensar” e “Conexões” estão presentes por todo o livro. Este último, de modo especial, merece destaque por trazer sugestões de materiais multimodais que estão fora do livro, mas se relacionam ao conteúdo. Segundo Marcuschi (2014), esses ícones podem ser considerados “links potenciais”, pois dão origem a leituras diversas. Ainda nessa figura, tem-se um diálogo, que é parte de uma atividade, com configurações que se assemelham a conversas do *Whatsapp*, o que aproxima o livro do dia a dia do estudante.

Figura 3 - Imagens do Livro de Matemática da FTD



Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>

Na análise das obras da Editora SM, notou-se, de forma semelhante, o emprego de textos multimodais (Figura 4), como infográficos – os quais são, segundo Ribeiro (2016b), textos multimodais por excelência, já que se constroem “[...]com, pelo menos, palavras e imagens em um layout”-, e mapas. Merece destaque o uso de *qr codes*, que se constituem, também, em hipertextos.

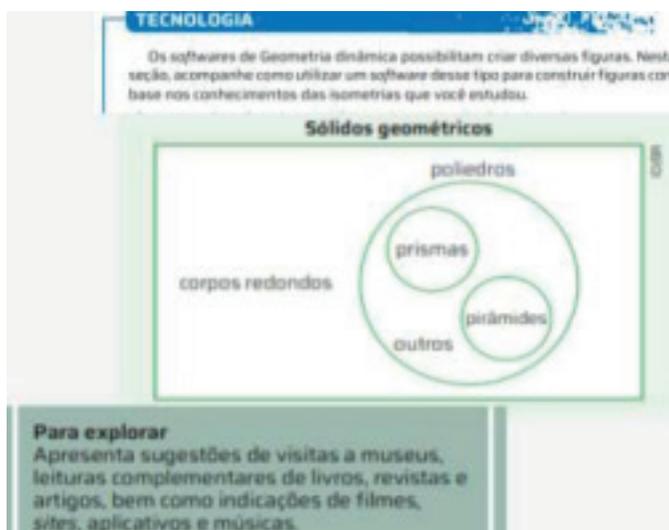
Figura 4 - Imagens do Livro de Língua Portuguesa da SM



Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>

Na figura 5, foram evidenciados elementos multimodais e hipertextuais do livro de Matemática da Editora SM. As seções “tecnologia” e “Para explorar” estavam presentes em todo o livro e apresentavam, respectivamente, softwares diversos relacionados ao conteúdo estudado e sugestões de leituras e vídeos, de modo que o estudo extrapole o espaço do livro. Além disso, destaca-se o uso do quadro com imagens que facilita a compreensão do conceito de sólidos geométricos.

Figura 5 - Imagens do Livro de Matemática da SM



Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>

## Conclusões

A disseminação cada vez mais ampla das TDIC provoca contínuas mudanças na práticas de produção e leitura de textos, os quais se mostram cada vez menos lineares e dotados de linguagens múltiplas, não só em meios digitais, mas também em materiais impressos. Assim o objetivo deste resumo foi expor uma análise das características multimodais e hipertextuais de livros de Língua Portuguesa e Matemática do PNLD 2021.

Com a análise, foi possível perceber que os livros didáticos impressos têm sido configurados em consonância com páginas da internet e redes sociais, com heterogeneidade, provocando uma maior interação, e adequado ao aluno do século XXI, que lida, diariamente, com linguagens múltiplas.

Por fim, importa dizer que, para que essa interação aconteça, para que essa nova configuração tenha sentido, é essencial que os professores valorizem essas composições, deixando de apresentar textos puramente verbais ou cálculos simples, descontextualizados e distantes do que se experimenta fora do espaço da sala de aula.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

DEVLIN, K. **O instinto matemático**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

MARCUSCHI, L. A. A coerência do hipertexto. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (Org.). **Letramento Digital**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

NAKAMOTO, P. A configuração gráfica do livro didático. 2010. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 2, p. 91-111, 2016a.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais: leitura e produção. **São Paulo: Parábola Editorial**, 2016b.

ROJO, R. H. **Escol@ Conectada**: Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.  
TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2010.

# Levantamento das produções sobre o público-alvo da educação especial no contexto da pandemia de COVID-19: 2020/2021

Dennis Benício Herculano Cesário de Barros<sup>1</sup>

Renata Maldonado da Silva<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.2

## Introdução

A pandemia de COVID-19 iniciada em 2020 provocou profundas transformações sociais e graves impactos na educação escolar, sobretudo para o público-alvo da Educação Especial. Embora, desde a década de 1990, o Estado brasileiro venha promovendo iniciativas, buscando ampliar a escolarização deste segmento na escola regular, ainda há fragilidades a serem superadas. A educação especial é uma modalidade educacional transversal presente na educação básica e no ensino Superior e que também disponibiliza serviços e recursos específicos para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Desde 2020, com a pandemia ocasionada pelo coronavírus, novos desafios foram impostos à escolarização do público-alvo da Educação Especial, tais como a adoção do ensino remoto, as transformações no trabalho docente, as medidas de isolamento social para as famílias e os estudantes, dentre outras. Com o objetivo de compreender esta nova realidade, foi realizado um levantamento da produção bibliográfica sobre a educação especial e o contexto de pandemia de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021.

---

1 Mestrando em Políticas Sociais, UENF, CAPES, dennisbenicio@hotmail.com

2 Professora Associada LEEL/UENF e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, r.maldonado@globo.com



Verificou-se que as produções buscam identificar os inúmeros desafios vivenciados pelos docentes e estudantes neste contexto, assim como apontar possibilidades e novos campos de investigação no âmbito da presente modalidade educacional.

## **Fundamentação teórica**

A escola é, sem dúvida, o lugar de educação mais importante onde crianças e jovens passam muitos anos, e a implementação da inclusão permanece sendo um grande problema. No ambiente escolar, a inclusão significa que os estudantes com e sem necessidades especiais aprendem de maneira conjunta. Se a inclusão for implementada de forma consistente, ela trará grandes mudanças (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

A proposta de educação inclusiva remonta à década de 1990, como uma ação do Estado brasileiro que visa à eliminação da histórica exclusão de alunos com necessidades especiais pelos sistemas tradicionais de Educação Especial, buscando uma valorização das diferenças individuais, estilos de aprendizagem, níveis acadêmicos, entre outros aspectos que incluem a valorização de todos os alunos igualmente, promoção da participação e eliminação da discriminação (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021).

A inclusão educacional é um princípio norteador em todo o mundo e é regulamentada, trazendo diversos desafios para os professores, pois estes são atores centrais no desenvolvimento de práticas inclusivas e precisam aprender a responder uma necessidade educacional dos mais diversos alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

A presente situação de pandemia de COVID-19 tem impacto nas famílias por meio da imposição de medidas de isolamento e distanciamento social, além disso, o fechamento de escolas impõe uma carga adicional aos pais para ensinarem seus filhos e, ao mesmo tempo, atender às demandas de emprego, tarefas domésticas e outras responsabilidades de cuidado (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020). A adoção do ensino remoto, pela grande maioria dos sistemas de ensino no país, como a única alternativa viável para assegurar a escolarização dos alunos, trouxe novas problemáticas para os docentes e estudantes, tais

como a utilização de novas ferramentas virtuais, acesso à internet e a disponibilidade de realizar os estudos em casa, demandando maior apoio familiar.

## **Metodologia**

A fim de realizar um mapeamento da produção bibliográfica sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial e a pandemia de COVID-19, nesta pesquisa, a qual é delineada como uma análise documental, pretendeu-se realizar a coleta de dados por meio de uma revisão sistemática de literatura.

Conforme Ramos, Faria e Faria (2014), a revisão sistemática de literatura é a etapa crucial na definição desse posicionamento. Ele traça o esboço de contribuições anteriores e destaca as questões, resultados e caminhos de investigação que o pesquisador usará para posicionar suas próprias questões de pesquisa e dar significado, relevância e legitimidade ao seu trabalho e seus resultados.

Briner e Denyer (2012) assinalam que a revisão sistemática de literatura pode ser feita em diferentes contextos. Esta é a primeira etapa preliminar e essencial no campo de investigação, contribuindo para a aprendizagem metodológica do pesquisador, nomeadamente ao dar-lhe a oportunidade de descobrir o trabalho de outros e de se familiarizar com o discurso científico. Em segundo lugar e embora em menor escala, é um elemento praticamente inevitável em qualquer publicação científica, podendo, como tal, ser o objeto principal e completo de uma publicação de pesquisa. Em seguida, assume a forma de análises estruturadas e sínteses de um conjunto preciso de trabalhos anteriores, com a ambição de se tornar uma publicação de referência e uma base sólida e reconhecida, na qual a comunidade pode contar para explorar novos caminhos.

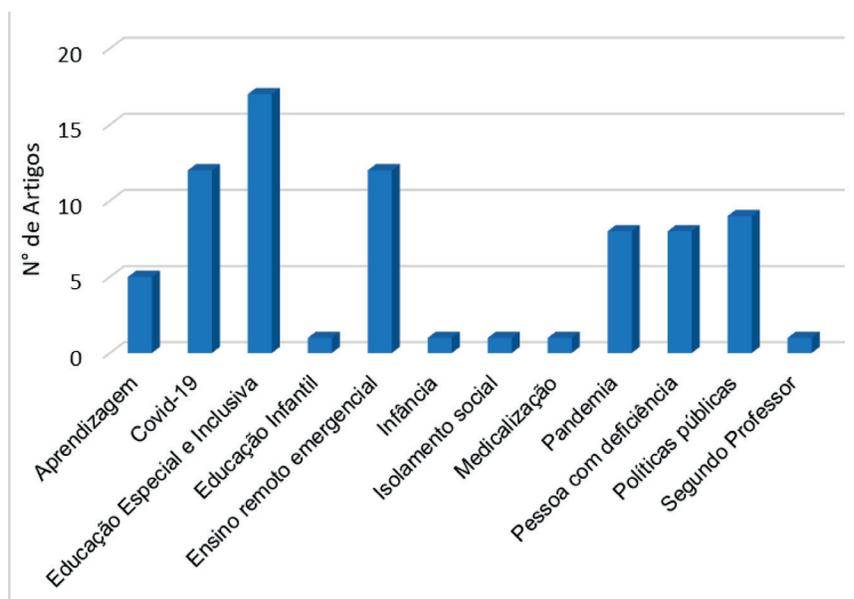
Em função disso, buscando conhecer a produção acadêmica produzida no âmbito da Educação Especial no contexto de COVID-19, a fim de conhecer as principais inquietações e desafios deste público-alvo e apontar pesquisas futuras sobre a temática, a presente pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento da produção bibliográfica sobre a Educação Especial e o presente contexto pandêmico nos anos de 2020 e 2021. Sendo assim, foi realizada uma busca na plataforma Google Acadêmico com palavras-chave que correlacionam a Educação-Especial e a situação da pandemia de COVID-19.

## Resultados e discussão

A partir da leitura dos resultados encontrados, pudemos compreender que, em geral, as publicações estão voltadas para a compreensão dos desafios impostos ao público-alvo da Educação Especial. Um dos pontos de destaque é a utilização do chamado ensino remoto emergencial, com o objetivo de promover a escolarização que exige o acesso às tecnologias da informação para os estudantes e que vem sendo um dos pontos a serem enfrentados neste contexto. Além disso, as produções também discutem a atuação dos docentes junto a este público-alvo, como a implementação das aulas remotas e as novas exigências vivenciadas pelos professores neste contexto.

Ao todo, foram encontrados 20 Artigos Científicos relacionados ao objeto de estudo e publicados entre os anos de 2020 e 2021. No gráfico abaixo, verifica-se o quantitativo de termos em comum identificados nos referidos artigos. Expressões como Educação Especial e Inclusiva, COVID-19 e Ensino Remoto Emergencial são as palavras-chave encontradas com mais frequência na bibliografia pesquisada. Considerando o quantitativo de 20 artigos encontrados, verificou-se que ainda existe um número reduzido de pesquisas que discorrem acerca do contexto de pandemia de COVID-19 e ensino remoto para o público-alvo de Educação Especial, o que gera uma necessidade ainda maior de se explorar com mais ênfase o tema debatido no presente trabalho.

Gráfico 1 - Quantitativo de termos em comum presentes nos artigos



Fonte: autoria própria.

A partir do gráfico acima, evidenciou-se o baixo número de produções que analisam questões relacionadas à infância, à educação infantil, ao público-alvo da Educação Especial e sua articulação com a pandemia, o que demandaria mais pesquisas sobre a primeira etapa da educação básica. Os artigos assinalam um quantitativo expressivo de pesquisas que abordam o ensino remoto emergencial, que provocou profundas transformações nas relações de ensino e aprendizagem. Outro ponto importante é a baixa quantidade de produções com a temática de medicalização e isolamento social, que são pontos estratégicos para o público-alvo da Educação Especial no contexto da pandemia. Por fim, a categoria professor teve um baixo índice de produções, indicando a necessidade de pesquisas futuras que abordem os impactos do ensino remoto no trabalho dos docentes que atuam com o público-alvo da Educação Especial.

## Conclusões

Embora o Estado brasileiro tenha promovido um conjunto de iniciativas desde a década de 1990, em garantir a escolarização do público-alvo da Educação Especial, a pandemia demonstrou que ainda há fragilidades. Os estudantes com deficiência estão entre os mais vulneráveis, enfrentando múltiplas formas de exclusão vinculadas à educação, saúde, igualdade de gênero e inclusão social. O déficit de escolaridade e aprendizagem experimentado por esses estudantes pode tornar-se o obstáculo mais desafiador para os mesmos ganharem uma fonte de renda em sua fase adulta. Isso afeta indivíduos, famílias e comunidades e contribui significativamente para a lacuna de capital humano de um país. Alunos com deficiência têm menos probabilidade de frequentar a escola, menos probabilidade de estar nela, menos probabilidade de concluir o ensino fundamental e, portanto, menos probabilidade de possuir habilidades básicas de alfabetização. A pandemia de COVID-19 também ampliou as desigualdades sistêmicas que existem na inclusão e proteção de estudantes com deficiência.

Após o fechamento das escolas em fevereiro de 2020, devido à pandemia de COVID-19, os professores tiveram que trabalhar juntos para organizar atividades inclusivas de forma *online*, para todos os alunos de suas turmas. A pandemia de COVID-19 trouxe um desafio extraordinário e sem precedentes para governos e países de um modo geral, na tentativa de garantir a continuidade de um aprendizado consistente e de qualidade para todos os estudantes. A pandemia também está tendo um impacto assimétrico, às vezes desastroso, em alunos com deficiência que já viviam desvantagens sociais e educacionais. Isso evidencia que a situação atual é, de fato, um enorme desafio para a escolarização do público-alvo da Educação Especial, suas famílias e também os seus professores.

## Referências bibliográficas

- BRINER, R. B.; DENYER, D. Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool. In: ROUSSEAU, D. M. (Ed.). **Handbook of evidence-based management: companies, classrooms, and research**. New York: Oxford University Press, 2012.
- CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. **Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais**. Revista Teias, v. 22, n. 65, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005/37856>. Acesso em: 17 de jun. de 2021.
- CONDE, Patricia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. **Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial**. Revista Cocar, v.14, n.30, 2020, p.1-16. Acesso em: 17 de jun. de 2021.
- FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva no contexto da pandemia**. Educação em Revista, Marília, v.22, n. 01, p. 151-166, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>. Acesso em: 17 de jun. de 2021.
- RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Âdila. **Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269/2185>. Acesso em: 17 de jun. de 2021.

# Uma análise da tecnofobia na percepção do professor mediante as transformações tecnológicas durante a pandemia

Amaro Sebastião de Souza Quintino<sup>1</sup>

Jackeline Barcelos Corrêa<sup>2</sup>

José Nogueira Antunes Neto<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.3

## Introdução

A sociedade contemporânea necessitou adaptar-se às novas tecnologias para atender aos protocolos de segurança, devido às orientações da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na prevenção contra a pandemia do Coronavírus (COVID-19). Nota-se que, principalmente no âmbito educacional, os professores foram orientados a se reinventar na pandemia, para dar continuidade às suas atividades escolares por meio das mídias digitais, trazendo avanço tecnológico e incorporando as novas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Com isso, pode-se destacar que, ao longo do tempo, a tecnologia foi inserida com o objetivo de proporcionar melhorias no desempenho das aprendizagens, tanto para quem aprende como para quem ensina. As mudanças impressas na sociedade são essenciais no momento pandêmico, as práticas tecnológicas foram inseridas, mesmo que involuntariamente; todavia, sendo possível obser-

---

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). FAPERJ/UENF. E-mail: amarotiao@yahoo.com.br;

2 Doutoranda do Programa em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). FAPERJ/UENF. E-mail: jack.barcelos1@hotmail.com;

3 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). FAPERJ/UENF. E-mail: josenogueira.neto@hotmail.com;

var, de maneira empírica, que os professores não se apropriam da tecnologia da mesma forma, entretanto, tentam se adaptar a tais mudanças para “sobreviver”.

Constata-se, na literatura consultada, que alguns indivíduos se consideram tecnofóbicos, ou seja, a tecnofobia representaria o ato que afasta o ser humano dos recursos advindos do meio eletrônico, estabelecendo o medo da tecnologia moderna e considerando que as mídias digitais podem trazer prejuízo à sociedade. O tecnofóbico considera que algo ruim pode acontecer ao se familiarizar com os novos avanços computacionais.

O objetivo da pesquisa é evidenciar os desafios do ensino remoto com uma amostra de 15 professores que se encontram atuando em *home office*, desenvolvendo as atividades *on-line* e mantendo o distanciamento social.

Diante de tal contexto, observa-se que o uso das mídias digitais no processo de ensino estimula as práticas estudantis, e que a tecnologia, que há anos era solicitada para usos pedagógicos diversos, hoje desponta como fundamental no processo de ensino/aprendizagem, acarretando uma ampliação necessária nas práticas virtuais nas interações entre os indivíduos.

## **Fundamentação teórica**

Com o avanço do Coronavírus, os meios tecnológicos permitiram que algumas áreas continuassem a executar suas rotinas de trabalho, na modalidade *home office*, mesmo com as inúmeras dificuldades que a pandemia trouxe à população. Estudos mostram que a caneta e o papel estão visivelmente sendo substituídos pelas facilidades das informações e dos conhecimentos oferecidos pela tecnologia, torna-se audacioso dotar o homem de capacidades para competir com os avanços tecnológicos, transformando esse desenvolvimento às nossas necessidades e não vice e versa (RAMOS, 2020).

Galvão Filho (2009, p. 38) aponta que:

(...) as tecnologias estão presentes em cada uma das pedadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um



atleta com amputação de ambas as pernas possa em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência.

Nos últimos anos, tem-se constatado um conflito dos “imigrantes digitais” porque, apesar da tecnologia ser fundamental nas práticas cotidianas, ainda existem pessoas que não visualizam essa realidade. As gerações mudaram com a chegada da *internet*. O trabalho que antes era feito por vários equipamentos, ou manualmente com funções distintas, acabou concentrado em apenas uma máquina, e, a passos largos, estão sendo substituídos por programas que executam o mesmo trabalho, mas de forma muito mais veloz (SILVA, 2013).

Segundo Dionísio (2015, p. 23-24), podemos considerar o uso das tecnologias digitais como um fenômeno mundial:

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidade cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na *Internet*.

Corroborando com esta concepção, Bazzo (2014, p. 128) elucida que:

Os aparatos, máquinas ou instrumentos, produtos da atividade científica, não são maus nem bons, nem positivos nem negativos em si mesmos. Nem poderíamos tomar esse caráter irracional em tal análise porque estaríamos sendo animistas e inconsequentes, atribuindo a uma construção do próprio homem um comportamento que não lhe é pertinente. O que se pode e se deve analisar, no entanto, é o uso que se faz desses aparatos, máquinas e processos que, aí sim, pode resultar negativo ou positivo, bom ou mau para a vida humana.

Recentemente, está havendo a necessidade de incorporar em suas práticas cotidianas as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mesmo que possa existir um pensamento tecnofóbico. Vale ressaltar que o centro do processo é o indivíduo e não a máquina. Tudo está ao alcance de todos, mas

ainda se convive com os pensamentos dos malefícios causados pelo uso das mídias sociais (DEMO, 2009).

Gonçalves (2011, p. 78-79) já apontava que:

Assim, aqui cabe uma reflexão acerca de uma visão que banaliza a relação entre a técnica e a vida, e que contribui para a aceitação do seu caráter neutro. Já ouvimos que uma faca pode servir para comer, assim como para matar; que pode servir para o bem ou para o mal e que o problema não está na técnica em si mesma, mas no seu uso.

Evidências nas literaturas recentes confirmam que é fundamental que haja uma relação entre o desenvolvimento humano e a educação tecnológica, pelo fato de ambas estarem correlacionadas na construção do ensino e da formação, não podendo ser dissociadas, a fim de superar os medos e desafios gerados pelos avanços tecnológicos.

## **Metodologia**

Metodologicamente, para dar embasamento à pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica a partir das bases de dados como *Google acadêmico*, livros e *sites*, embasadas nas teorias de Gil (2010), com foco no sentimento de aversão e desconforto em relação às novas tecnologias (tecnofobia). Como aporte teórico utilizou-se Silva (2013), Bazzo (2014), Ramos (2020), entre outros que tratam da temática. Trata-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa para análise de dados.

A pesquisa foi constituída por 15 professores regentes da rede municipal do Ensino Fundamental I e II, no município de Campos do Goytacazes-RJ. A abordagem dos participantes foi por meio do *Whatsapp*, com a aplicação de um questionário enviado via mídias digitais e da ferramenta *Google Forms*.

## **Resultados e discussão**

Foram levantadas questões, tais como: o quanto o mundo se transformou em 2 anos de pandemia? Quanta “coisa” foi tirada e ao mesmo tempo adicionada na

vida das pessoas? Como não ser tecnofóbico neste cenário atual? A partir destas inquietações, averiguou-se com os professores, como está sendo ponderar sobre o antes e o depois da pandemia em relação aos usos das tecnologias.

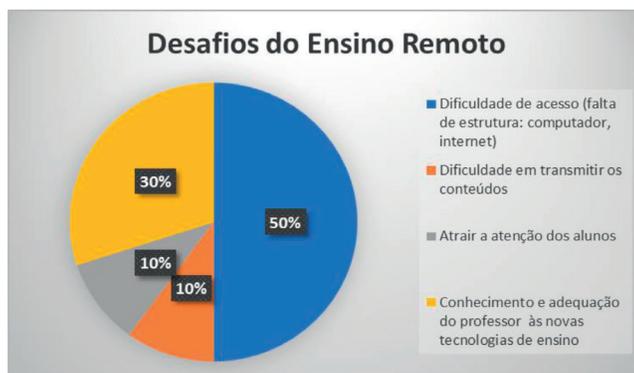
A partir das análises dos depoimentos dos professores, percebeu-se que, além dos problemas que a COVID-19 trouxe, foi necessário a criação de alternativas para contornar esses problemas. É inegável que a tecnologia tem um papel fundamental nesse cenário caótico, e que a tecnologia se tornou de suma importância na vida das pessoas.

Em relação aos tecnofóbicos, Postman (1994) usa a metáfora dos profetas de um olho só, que veem apenas o que as novas tecnologias são capazes de fazer, e ao mesmo tempo não percebem o que elas podem desfazer. E o autor ainda traz uma reflexão: “Isso significa que é um erro supor um efeito unilateral de qualquer inovação tecnológica ou que a tecnologia seja um fardo ou uma benção, ela pode ser isto e aquilo” (POSTMAN, 1994, p. 13).

Na entrevista com os 15 professores, foi perguntado: Como está sendo atuar no ensino remoto por meios das mídias digitais nessa pandemia? E quais são os principais desafios?

Na análise dos resultados 50% dos professores apresentaram dificuldades de acesso, 10% apresentaram dificuldades de transmitir os conteúdos e 10% sentiram dificuldades em atrair a atenção dos alunos e somente 30% tem conhecimento e adequação às novas tecnologias de ensino. Percebe-se que com esse quantitativo existe 70% de carência de conhecimento tecnológico na amostra dos professores pesquisados, como mostra no gráfico 1.

Gráfico 1- Os Desafios do Ensino Remoto



Fonte: Elaboração feita pelos próprios autores (2021).

O **gráfico 1** constata-se, dentre outros aspectos, que há uma dificuldade de transmissão de conteúdos, acesso e adequação às novas tecnologias de ensino, seja por falta de conhecimento ou medo de acessá-las quebrando paradigmas.

Deste modo, evidencia-se neste estudo que as novas tecnologias colocam o ser humano em situações diversas, ora de entusiasmo e ora de lástimas e desesperos pela falta de conhecimento. O primeiro acontece quando o usuário percebe que aprendeu a usar a tecnologia, e que a mesma facilita o trabalho que levaria tempo a ser realizado, causando a sensação de aprendizado e eficiência. O segundo ocorre quando não se consegue atender às próprias expectativas, causando frustração, ineficiência e desestímulo com os usos das mídias digitais, causando medo e aversão.

Sendo assim, é de suma importância evidenciar que as novas tecnologias emergem com um propósito de auxiliar os professores nas práticas educacionais, fato evidenciado a partir dos resultados obtidos por meio das entrevistas, visto que o momento é desafiador neste período pandêmico, diante da situação do isolamento social.

Por meio dos dados levantados, não se pode afirmar que os professores tinham tecnofobia, mas ficou notório que eles tinham uma aversão e restrições quanto ao uso das tecnologias no cotidiano nas suas práticas docentes. Constatou-se que há vários condicionantes que podem levar um professor a não desejar utilizar uma determinada tecnologia.

## Conclusões

Considera-se -se que o desconhecimento e a desinformação influenciam o temor sobre o uso da tecnologia mesmo em prol de si próprio. Aqueles que não a conhecem ou não conseguem lidar acabam se sentindo inferiores adquirindo a “fobia” a tecnologia. E isso leva-os à condição desesperadora, ficando à margem da sociedade por falta de habilidades tecnológicas.

Objetivamente, a pesquisa evidenciou por meio dos dados obtidos que alguns professores sofrem com a emersão das tecnologias no momento pandêmico, no entanto, sendo inevitável a inserção destas para construção do ensino-aprendizagem.

Portanto, é notório que a tecnologia esteve e sempre estará presente na vida cotidiana, e há uma forte tendência da educação contemporânea firmar a necessidade da aprendizagem tecnológica. Nessa perspectiva, o professor deve superar seus medos e desafios, para propor aos alunos os benefícios da modernidade tecnológica, e apontar caminhos para uma prática pedagógica significativa com os usos das redes sociais, em prol da superação em situações emergentes por meio de uma formação continuada para suprir suas carências tecnológicas.

## Referências

- BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- DEMO, P. “Tecnofilia” & “Tecnofobia”. B. Téc. Senac: *In: Revista. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. <http://www.senac.br/BTS/351/artigo-01.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- DIONÍSIO, A. **Gêneros multimodais e multiletramento**. *In: KARWOSKI, A. G. Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/40782308/G%C3%80NEROS\\_MULTIMODAIS\\_MULTILETRAMENTOS\\_E\\_ENSINO](https://www.academia.edu/40782308/G%C3%80NEROS_MULTIMODAIS_MULTILETRAMENTOS_E_ENSINO) Acesso em: 03 out. 2021.
- GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. Ed. Atlas: São Paulo, 2010.
- GONÇALVES, C. W. P. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.
- RAMOS, C. V.; CAMELO, C. R.; FERREIRA, E. S.; PEREIRA, F. A.; ALMEIDA, J. M.; SILVA, L. P.; MATOS, M. L. S.; CÂNCIO, S. M. S.; CORDEIRO, T. N. **Tecnologia em tempo de educação remota**. 2020. Unifc: Vitória da Conquista, BA. 32p.
- SILVA, L. A. O uso pedagógico de mídias na escola: práticas inovadoras. **Revista eletrônica de educação de Alagoas**, v. 1, n. 1, p. 119-128, 2013. Disponível em: <[http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/O%20USO%20PEDAGOGICO%20DE%20MIDIAS%20NA%20ESCOLA\\_Luciene%20Silva.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/O%20USO%20PEDAGOGICO%20DE%20MIDIAS%20NA%20ESCOLA_Luciene%20Silva.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Suspensão das aulas e resposta à COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/educacao-escolar-em-tempos-pandemia-na-visaoprofessoras-da-educacao-basica-uma-pesquisa>. Acesso em: 10 ago. 2021.

# O uso pedagógico de tecnologias digitais: um relato de experiência sobre a formação continuada de professores do bloco alfabetizador

Valéria Nascimento Moreira<sup>1</sup>  
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel<sup>2</sup>  
DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.4

## Introdução

O presente trabalho visa relatar a experiência de realização de um curso de curta duração que teve o objetivo de contribuir para a formação continuada de professores do bloco alfabetizador do Ensino Fundamental. O curso foi aplicado para docentes de uma escola da rede pública do município de Campos dos Goytacazes/RJ. Entende-se que, em uma sociedade cada vez mais informatizada, é fundamental que as práticas de ensino contem com recursos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

A instituição de um Bloco Alfabetizador, pensada a partir da reestruturação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2006), visa garantir às crianças dos três primeiros anos de escolaridade obrigatória condições de desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita. Com o intuito de buscar meios que auxiliassem professores no processo de mediação da alfabetização e do letramento de alunos do bloco alfabetizador, estudou-se a proposta do uso pedagógico de tecnologias digitais. Para Garcia et al (2011, p. 80), “As transformações tecnológicas atuais, [...], impuseram novos ritmos, novas percepções e racionalidades múltiplas, de maneira que surgiram novos comportamentos de aprendizagem”.

---

1 Mestra em Ensino e suas Tecnologias, professora da E. M. Dr. Luiz Sobral, e-mail: vnmoreira.vn@gmail.com

2 Doutora em Cognição e Linguagem, professora do Instituto Federal Fluminense, e-mail: iribeiro@iff.edu.br

Com o desenvolvimento de TDIC, foram também ampliadas as necessidades referentes à leitura e à escrita, trata-se da alfabetização e do letramento voltados para aprendizes que vivenciam os avanços tecnológicos em seu cotidiano. Nesse contexto, a inserção das tecnologias no âmbito educacional pode contribuir para a intensificação de práticas pedagógicas que privilegiem a interatividade e a participação, tornando a sala de aula um espaço de diálogo e construção de conhecimento.

A questão do uso pedagógico de TDIC requer atualização docente, principalmente dos que não tiveram em suas formações iniciais subsídios teóricos e pedagógicos para a reflexão sobre as tecnologias digitais. Segundo Kenski (2012, p. 48), “[...] é preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites [...]”. Portanto, o uso pedagógico de TDIC demanda que o professor esteja em constante atualização. Assim, foi proposto o curso de formação continuada, aliando TDIC aos processos de alfabetização e letramento com vistas a potencializar o processo de ensino e aprendizagem do bloco alfabetizador.

## **Relato de experiência**

A formação continuada pode proporcionar aos professores uma atualização a partir de suas necessidades, problematizando-as com uma postura crítica sobre seu próprio trabalho. Assim, a formação não deve ser desvinculada da realidade dos professores. Ela precisa estar integrada ao cotidiano da escola, analisando suas particularidades. A escola pode proporcionar a formação, pois é um espaço de trabalho docente. Assim, possibilita a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca de experiências, a busca de soluções para as situações diárias.

Nas escolas há um conjunto de professores, com formações distintas, com saberes e experiências igualmente distintos, com interesses diferentes, expectativas formativas e anseios diversos, com intencionalidades por vezes antagônicas, reunidos em um local em prol, em tese, de um ou mais objetivos geral em comum: a melhoria das aprendizagens, capacidades e habilidades dos alunos. Mas tantas diferenças não podem ser entendidas ou resumidas em um único modelo de formação, almejando



possuir um desdobramento positivo sobre as práticas dos professores. Há de se prever modalidades formativas distintas, coerentes com as especificidades, demandas e necessidades dos professores e das escolas. (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 466).

No intuito de buscar meios que auxiliassem professores no processo de mediação da alfabetização e do letramento de alunos do bloco alfabetizador, estudou-se a proposta do uso pedagógico de tecnologias digitais no ensino. A formação continuada, nesse contexto, é fundamental. Por essa razão, o objetivo da pesquisa foi investigar as contribuições de um curso, a partir das percepções dos professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental, quanto ao uso pedagógico das TDIC nos processos de alfabetização e letramento.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, quanto à abordagem. Para tanto, esta pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu na pesquisa bibliográfica. Quanto aos procedimentos e segunda etapa, foi realizada uma intervenção pedagógica. Esta se deu por meio do curso de formação continuada de curta duração.

A apresentação dos dados coletados nos fóruns de discussão, nas atividades, nas reflexões e avaliações de cada encontro do curso de formação continuada foi acompanhada por análises com base nos referenciais teóricos apresentados no trabalho e na metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006).

O curso “Formação continuada de professores: o uso pedagógico das TDIC no processo de alfabetização e letramento do Bloco Alfabetizador” contou com 5 encontros e seu desenvolvimento foi parte de uma pesquisa de mestrado. O público-alvo foi composto por professoras do bloco alfabetizador do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes. No ano de 2020, as professoras participantes lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo - como é possível verificar no Gráfico 1 - uma na sala de leitura, duas no primeiro ano, uma no segundo, duas no terceiro e uma no quinto ano de escolaridade.

Gráfico 1 – Anos de escolaridade de atuação das professoras



Fonte: Protocolo de pesquisa.

Os encontros do curso seriam presenciais e aconteceriam em dias agendados, sendo realizados em uma escola da rede pública municipal, na qual as professoras inscritas atuavam. O primeiro encontro aconteceu na data previamente agendada e informada às professoras. Já os demais encontros ocorreram de forma on-line em razão da suspensão das aulas presenciais como medida para tentar conter o avanço da Covid-19. Foi realizado o envio das atividades propostas em todos os encontros do curso. O aplicativo multiplataforma de mensagens *WhatsApp*<sup>3</sup> também foi utilizado como meio de comunicação entre a pesquisadora e as participantes do curso.

Os objetivos específicos do curso foram: conhecer e acessar a plataforma *Schoology*; promover a formação docente continuada no contexto das tecnologias digitais; analisar a importância das TDIC nas atividades de ensino; conhecer as vantagens e as limitações do uso pedagógico de tecnologias móveis; diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento; identificar as possibilidades e os desafios do uso pedagógico das TDIC no processo de alfabetização e letramento, e também no trabalho docente; utilizar aplicativos e plataformas que possam auxiliar o processo de alfabetização e letramento; propor atividades que objetivem o uso pedagógico das TDIC, com o recurso da literatura infantil, no processo de alfabetização e letramento do bloco alfabetizador.

3 O *WhatsApp* é um aplicativo gratuito de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para *smartphones Android* e *iOS*.

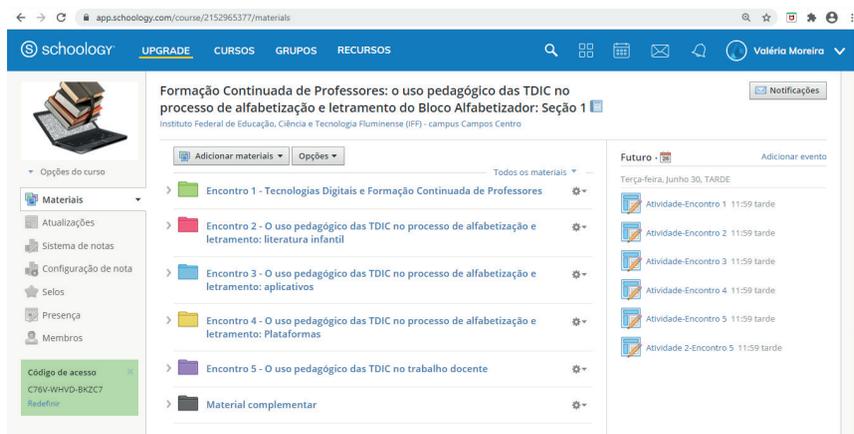
O curso foi disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que “[...] é caracterizado por um conjunto de ferramentas computacionais que permitem a criação e o gerenciamento de cursos e disciplinas [...]”. (NUNES et al, 2015, p. 51). O AVA selecionado para auxiliar a realização do curso foi o *Schoology*<sup>4</sup>, sendo utilizada a versão *Basic* que é a versão gratuita. Esse AVA serviu de suporte à metodologia do curso porque oferece fórum de debates, possibilidade de anexar materiais e atividades, compartilhamento de links, entre outros. O uso do AVA tinha ainda o intuito de estimular as professoras a utilizarem ferramentas para agregar ambientes virtuais em suas práticas docentes.

Os encontros do curso seguiram etapas que compreenderam a sondagem dos conhecimentos prévios dos participantes por meio de uma conversa proposta nos fóruns; a apresentação de materiais (vídeos, textos, artigos) e recursos com tecnologias digitais envolvendo seu uso pedagógico; uma atividade - momento de prática e experimentação do recurso apresentado; e, ainda, o momento de avaliação sobre cada encontro realizado que ocorreu por meio de uma solicitação para que as participantes realizassem comentários em um fórum (reflexão) e também por meio de um link (avaliação do encontro) que direcionou cada participante a um formulário on-line, elaborado no *Google Forms*, com algumas perguntas sobre o encontro. A figura 1 apresenta a interface do curso.

---

4 O AVA *Schoology* foi criado em Nova York no ano de 2007 com o objetivo de reinventar a utilização da tecnologia na sala de aula, oportunizando uma ferramenta de gestão da aprendizagem para educadores e instituições. Esse AVA também está disponível como aplicativo para ser utilizado em dispositivos móveis, sendo acessível em qualquer lugar. Os alunos recebem notificações quando o professor/administrador, por exemplo, lança notas, comentários, disponibiliza atividades. Eles também recebem notificações quando os colegas interagem nos fóruns. A plataforma oferece ao professor a possibilidade de acompanhamento amplo da evolução do aluno, apresentando diversos elementos, entre eles, um gráfico que oportuniza o comparativo entre os desempenhos individual e coletivo. Aos alunos o *Schoology* proporciona, além da interação em um ambiente de layout atrativo, o acompanhamento das notas lançadas pelo professor, sendo possível navegar com autonomia em outros espaços virtuais e ainda criar pastas para arquivar links e documentos de sua preferência, de modo privado, dentro de seu perfil. (SCHOLOGY, 2020).

Figura 1 – Interface do curso



Fonte: <https://app.schoology.com/course/2152965377/materials>.

Para que outros professores tenham informações a respeito dos temas dos encontros, o curso foi acompanhado de um Caderno de Apoio ao Professor. Esse caderno contém orientações sobre o curso e o aporte teórico utilizado para sua organização e realização. O objetivo do caderno foi disponibilizar informações que possibilitam a implementação do curso por outros profissionais de educação. Para visualizar o Caderno de Apoio ao Professor basta acessar o link: <https://view.joomag.com/caderno-de-apoio-ao-professor/0937078001599855599>.

Vale ressaltar que o caderno se configura em um material de apoio ao professor que deseja utilizar TDIC como recurso pedagógico em suas aulas. O material traz elementos para a aplicação do curso e temas para estudo e pesquisa. A ideia é que o produto educacional possa ser repensado e adaptado a diferentes realidades. Afinal, acredita-se que os recursos têm que ir ao encontro das demandas de cada escola, de cada diferente contexto.

## Conclusões

As TDIC podem possibilitar que professores e alunos tenham ampliadas as ofertas de recursos de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante ter ciência que as TDIC se constituem em possibilidades de auxílio no caminho para se chegar ao conhecimento.

O papel dos professores é fundamental, pois são eles os responsáveis pela análise do potencial dos recursos e das ferramentas para proporcionar aos alunos atividades pedagógicas significativas. Mas, para que tenham condições de promover mediações, é necessária a oferta de uma formação continuada que permita aos professores a possibilidade de atualizar os seus conhecimentos, além de serem motivados a se manter sempre em processo de aprendizagem.

Em um cenário de constantes transformações tecnológicas, é ainda mais urgente que o docente se entenda como um pesquisador de sua práxis. Para o aprimoramento de atividades de ensino que objetivem mediar a construção de conhecimentos pelos alunos, é indispensável que professores estejam em constante processo de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa apontaram que as professoras participantes do curso consideraram a proposta formativa relevante para a atualização de conhecimentos necessários para a atuação no bloco alfabetizador. Foram destacados pelas participantes os recursos utilizados no curso, os textos de apoio e as atividades coletivamente desenvolvidas. Conclui-se que cursos de formação continuada de professores, além de essenciais para o aprimoramento das práticas pedagógicas e ampliação de conhecimento, podem promover ressignificações de conceitos e mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a LDB e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 23 fev. 2019.
- GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 463-477, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16108/8715>. Acesso em: 04 out. 2018.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NUNES, C. S. et al. Aprendizagem Organizacional e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: um estudo sobre o Moodle. **Revista de Informática Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 50-57, 2015.

# Desafios e estratégias da educação infantil em tempos de pandemia

Liliana Nogueira Azevedo Wagner<sup>1</sup>

Aline Tavares Pereira Silva<sup>2</sup>

Anna Luiza Barroso Ferreira<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.5

## Introdução

Grande parte das crianças do século XXI já estão nascendo imersas em um universo digital. O presente trabalho apresenta os desafios encontrados e as estratégias adotadas pelos professores que estão atuando num contexto de excepcionalidade, a partir de uma experiência de educação interativa e tecnológica, no modelo de ensino remoto, com crianças na faixa etária de 3 a 5 anos da Educação Infantil do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (CENSA) – Campos dos Goytacazes/ RJ.

Sabe-se que a tecnologia tem os seus aspectos positivo e negativo. Portanto, no que diz respeito ao seu uso de forma pedagógica, os educadores da Educação Infantil do CENSA vêm estudando e praticando diferentes propostas de imersão digital e estimulação infantil que possam, além de enriquecer e contribuir diretamente com os conteúdos, estimular as habilidades lógicas e linguísticas. Vale destacar a valorização e o investimento dos professores no que diz respeito à utilização de aparatos tecnológicos para o estímulo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais em tempos de pandemia e isolamento, tais como o equilíbrio emocional, o controle da ansiedade, o reconhecimento e a expressão de sentimentos, o respeito aos protocolos de segurança e saúde.

---

1 Psicopedagoga, UNESA, lilyanwagner38@gmail.com.

2 Psicopedagoga, ISECENSA, aline.tps10@gmail.com.

3 Pedagoga, ISECENSA, annabarroso17@gmail.com.

De acordo com (LIBÂNEO, 2001, p. 70):

[...] as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, ideias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas, etc.

Nesse período de pandemia, a evolução da tecnologia está sendo uma grande aliada para todas as instituições de ensino que tiveram que se readaptar na forma de mediar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, um dos principais objetivos do trabalho realizado em nossa escola é o uso das ferramentas tecnológicas e digitais, não só para a facilitação da aprendizagem de conteúdos, mas também para a promoção da interação entre família e escola, criando uma parceria, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioafetivas.

O isolamento social impõe diversos desafios e mudanças aos diferentes segmentos da educação. É visível, porém, perceber que gerou um impacto maior para as crianças na fase da Educação Infantil, mais precisamente no que diz respeito ao processo de socialização e aquisição da linguagem.

Os objetivos da educação escolar nos primeiros anos de vida, na primeira infância, visam à aprendizagem de aspectos relacionados às regras de convivência, ao compartilhamento de espaços sociais, à aquisição e desenvolvimento da linguagem, ao desenvolvimento lógico e psicomotor. Por isso, há necessidade do estabelecimento de rotinas diárias para as crianças.

O CENSA, mesmo em tempos de ensino remoto, oportunizou e programou momentos em que as crianças pudessem vivenciar a rotina escolar, mesmo em domicílio. Por meio de videoaulas, aulas *online* e roteiros de atividades estruturados, enviados mensalmente para casa, envolvendo os conteúdos relacionados a cada faixa etária com jogos, atividades motoras, dinâmicas de



desenvolvimento socioemocionais e *games* tecnológicos criados pelas próprias professoras com aportes linguísticos e lógico-matemáticos.

## **Relato de experiência**

No ambiente escolar, a tecnologia e suas ferramentas já fazem parte das aulas e das atividades domiciliares. A partir do mês de março do ano de 2020, diante de uma pandemia que afetou todo o mundo, as escolas e educadores precisaram se reinventar para que o ano letivo não fosse comprometido. O afastamento social fez com que as crianças não pudessem estar na escola, sendo assim, foi necessária a criação de estratégias para o ensino a distância.

Nesse tempo de isolamento e reformulação do modelo de ensino para remoto em que o processo de ensino-aprendizagem é desafiado a se reinventar, o uso da plataforma *Webex* e posteriormente, a plataforma *Google for Education* proporcionou momentos de construção coletiva, em que pudemos, diariamente, estar mais juntos das nossas crianças, na escuta, no diálogo e no cuidado, por meio de músicas, contação de histórias, educação psicomotora, entre outros, acompanhando assim, a evolução de cada uma delas de acordo com os Campos de Experiências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Reforçamos que, para os nossos alunos, as aulas *online* foram planejadas de forma a contemplar os conteúdos, as especificidades e características de cada faixa etária, baseadas em vivências diversas, em momentos de interação, em atividades práticas e *makers*, em Projetos de Trabalho com os professores polivalentes e os especialistas de Educação Musical, de Educação Física, da Biblioteca Infantil e do Programa Bilíngue.

Criamos, também, um programa de vídeoaulas que é complementado por um Guia de atividades escritas e práticas que pretendem dar continuidade ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças.

Inicialmente, muitos pais resistiram em aceitar o ensino remoto para crianças tão pequenas, entretanto o domínio das professoras com o uso das mídias digitais, fruto de 4 anos de estudos (2016-2019), fizeram a diferença nos momentos iniciais das aulas remotas e das vídeoaulas, envolvendo não só as crianças, mas as famílias nesse “novo normal”. Gradativamente, as famílias se

tornaram parceiras nessa empreitada e foram os mediadores entre professores, máquinas e crianças.

A qualidade da aprendizagem começa em casa, no momento em que os pais estimulam e participam da vivência escolar dos filhos. A supervisão pedagógica e os professores criaram um canal de comunicação e orientação via *Whatsapp* e telefone com os pais, auxiliando-os nesse novo processo. Realizamos momentos de acolhimento com crianças e pais, usando a plataforma institucional, vídeos e *challenges*, enfatizando a importância das regras e da rotina no ambiente familiar para uma boa aprendizagem remota. Preparamos um *ebook* com sugestões de aplicativos, sites e atividades práticas para serem trabalhadas diariamente com as crianças, jogos e games tecnológicos e didáticos de complementação e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os professores da Escola Infantil do CENSA se reinventaram diariamente na busca incessante de um ensino interativo, prazeroso e significativo. Com o uso das ferramentas tecnológicas, é possível fazer com que a distância diminua, que a interação escola-família cresça cada vez mais e que a criança se desenvolva nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

As dinâmicas e os instrumentos são variados e visam ao desenvolvimento global do aluno com enfoques claros e significativos de desenvolvimento da oralidade, das habilidades lógico-matemáticas, do raciocínio, da linguagem, da motricidade, da lecto-escrita, da consciência fonológica. Entre eles, vídeos tutoriais com a introdução do conteúdo trabalhado, desenvolvimento das atividades e construção *maker*, jogos ou uso de aplicativos; movimentação de numerais e letras, escrita de palavras em plataformas como *Loom*, *Prezi*, *Pointofix*; criação de um *ebook* para auxiliar os pais no desenvolvimento de atividades concretas para estimular as diferentes áreas de aprendizagem; uso do *Jamboard* (quadro interativo e digital desenvolvido pelo *Google*) com a criação própria dos professores do CENSA de jogos de desenvolvimento lógico (seriação, dominó, reconhecimento e associação letra-fonema).

A criança não vê de forma passiva o que está ao seu redor e nem o conteúdo de forma estática, mas é desafiada pelos modernos recursos da comunicação e da informação. O objetivo é didatizar a tecnologia e oferecer às crianças outras formas de lidar com a linguagem escrita e com a leitura por meio do uso desses jogos e atividades digitais.

Com linguagem e programação específica para Educação Infantil, a tecnologia pode oferecer às crianças um aprendizado diferenciado, estimulando e desenvolvendo diversas áreas cerebrais. Para isso, os educadores do CENSA – Escola Infantil fazem pesquisas constantes acerca de *sites* e aplicativos que podem apresentar uma complementação ao trabalho fonológico e lógico realizado no cotidiano da Educação Infantil.

As aulas com o uso das tecnologias (*tablets*, lousa eletrônica e *desktops*) são diárias, lúdicas e divertidas, pois através de jogos direcionados a aprendizagem da língua e do raciocínio lógico, propiciam ao aluno melhor compreensão e apreensão das letras e fonemas além de estimular a lógica, o aprimoramento da coordenação motora fina através do uso do mouse e da tecnologia *touchscreen*.

O uso da tecnologia nas aulas da Educação Infantil do CENSA tem sido uma prática fundamental e inovadora, que está contribuindo significativamente para aprendizado e êxito das crianças no que se refere às habilidades de leitura e escrita e no desenvolvimento das habilidades lógicas.

## **Conclusões**

O relato acima reforça que a pandemia de COVID-19 levou os professores do CENSA não só a colocarem em prática as metodologias ativas que estudam há tanto tempo, mas a desenvolverem uma atitude pesquisadora e didatizada dos recursos tecnológicos e digitais. O ensino remoto, apesar de desafiante e desconcertante, no primeiro momento, mostrou aos professores e pais que é possível que as crianças aprendam de maneira diferente da que estávamos acostumados. Foi possível perceber que a tecnologia é uma aliada para o processo de ensino e aprendizagem, quando utilizada de maneira adequada a cada faixa etária. No entanto nunca substituirá a criatividade do professor que souber olhar além do recurso digital e elaborar uma prática significativa envolvendo a língua oral, escrita, produção textual, lógica e tantos outros conteúdos e habilidades, pré-requisitos para o sucesso escolar ao longo da vida.

A continuidade dos estudos, sem a interrupção dos conteúdos e objetivos a serem alcançados durante o ano letivo e o compromisso da família em acompanhar os “Guias de atividades” e as videoaulas com o objetivo de estabelecer

uma rotina de aprendizagem foram pontos cruciais para a evolução das crianças nas habilidades básicas de cada ano de escolaridade da Educação Infantil.

No final de cada trimestre, nas reuniões de pais *online* e a partir do recolhimento e correção dos guias de atividades e dos vídeos com devolutivas dos pais sobre o desempenho das crianças, foi possível constatar que a aprendizagem ocorreu de forma diferenciada. O ensino remoto capacitou as crianças a vencer o desafio de ir além da tela, estabelecendo vínculos afetivos fortes com os professores e mantendo um certo ritmo de aprendizagem dos conteúdos.

O ensino remoto não vai nunca substituir e alcançar os mesmos resultados que o ensino presencial, principalmente na Educação Infantil, mas ele oportuniza o desenvolvimento de novas habilidades e cumpre o seu papel na manutenção do vínculo da criança com os professores, os amigos e os conteúdos em tempos de isolamento social.

Como vivemos numa era moderna e tecnológica, a educação não pode ficar para trás, desde que planejada e bem implantada, as crianças só têm a ganhar com o seu uso. A tecnologia não será a solução mágica para a educação, mas é um instrumento pedagógico útil para enriquecer e melhorar o aprendizado, principalmente na educação infantil. Precisamos tomar consciência da necessidade de criar e inovar constantemente e começar isso desde cedo, com as nossas crianças.

O percurso educativo da Educação Infantil do CENSA foi pensado, planejado e estruturado pelos educadores, coordenadores e corpo diretivo, a partir de estudos feitos ao longo de 4 anos, os quais pudemos colocar em prática a partir de abril de 2020 em meio à pandemia, com muita responsabilidade, compromisso e respaldados na legislação e nos princípios salesianos.

Esse processo de formação continuada dos professores fez total diferença num momento de passagem de um ensino estritamente presencial para o remoto. Hoje, cientes de que não podemos voltar atrás, acreditamos que a prática dos professores deve ser sempre de pesquisa e estudo contínuo, para que as novas gerações tenham prazer e sintam o sabor de não só acessar informações, mas de transformá-las em conhecimento e em sabedoria ao longo de sua vida escolar. Toda caminhada começa com o primeiro passo, estamos caminhando e nessa jornada vamos inovando, buscando, refletindo, refazendo caminhos e construindo novas estradas na educação do século XXI.

## Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo: Cortez, 200

# Interação entre família e escola no período de ensino remoto emergencial: relato de experiência de uma orientadora educacional em uma reunião online com responsáveis

Caroline dos Santos Florentino de Barros<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.6

## Introdução

A participação da família na vida escolar dos alunos é de grande importância para que ocorra o pleno desenvolvimento de cada criança. Zoadelli (2018) assinala que as reuniões com responsáveis devem ser entendidas como uma oportunidade real de troca entre família e escola, momentos nos quais é possível ouvir, dar voz e debater sobre ações, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo, privilegiando o crescimento interpessoal e de construção de novos saberes.

Desta forma, pode-se afirmar que a escola se caracteriza por suas especificidades de construção e consolidação do conhecimento, e a família, primeiro grupo social no qual a criança é inserida, deve estar disposta a firmar parcerias para efetivar a concretização da interação e de sua participação efetiva na vida escolar de seus filhos, objetivando a cooperação mútua que proporcionará aos alunos a autonomia de construir sua própria trajetória de aprendizagem (GUEDES, 2020).

Neste contexto, ao perceber a real necessidade de restabelecer o contato direto com as famílias, foi organizada uma reunião *online* com pais e respon-

---

<sup>1</sup> Aluna do curso de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias - MPET - IFF Campos dos Goytacazes campus Campos Centro, carolinesfbarros@gmail.com.

sáveis para promover o diálogo entre família e escola, na intenção de não permitir que o distanciamento e o isolamento social, impostos pela pandemia de COVID-19 criassem abismos entre dois dos principais agentes cooperadores do desenvolvimento infantil, trazendo as famílias para perto da escola, embora a distância física fosse inevitável, tornando possível o diálogo sobre as especificidades administrativas da escola e sobre a importância da colaboração e do acompanhamento da aprendizagem de suas crianças.

Ao ser determinado o período de Ensino Emergencial Remoto (ERE), os alunos da Escola Municipal Ignácio Hugo de Souza, situada na zona rural do município de Quissamã, deram continuidade aos estudos por meio dos Módulos Estruturados de Atividades e das mediações dos conteúdos, realizadas pelos professores via aplicativo *Whatsapp*, desde o início do isolamento social, em 2020.

A escola tem à disposição a Equipe Gestora que é composta pela Direção (Diretor Administrativo e Diretor Pedagógico) e Equipe de Assessoramento Pedagógico (Professor Supervisor de Ensino, Professor Orientador Pedagógico e Professor Orientador Educacional). Assim, todas as atividades idealizadas por cada componente da equipe é abraçada e executada por todos. Esta primeira reunião do ano letivo foi realizada pela Equipe Gestora, pois as conversas abordariam contextos gerais.

Será descrita, a seguir, a experiência a partir do olhar e da atuação da Professora Orientadora Educacional, diante os grandes desafios apresentados pelas especificidades da atual situação pandêmica e, também, considerando as especificidades da comunidade escolar, principalmente no que se refere à utilização de tecnologias e acesso a *internet*.

## **Relato de experiência**

No início do ano letivo de 2021, a equipe gestora da Escola Municipal Ignácio Hugo de Souza constatou que, diante da demanda de esclarecer dúvidas e fortalecer vínculos com a comunidade escolar, seria necessário realizar uma reunião geral com os responsáveis pelos estudantes da instituição no formato *online*.

O desafio na execução da reunião era conseguir conectar famílias, residentes na zona rural do município, que apresentavam constantes problemas de conexão, falta de computadores e *smartphones* e também conciliar o horário da reunião com a realidade de cada pessoa, pois os horários em que trabalham eram bem variados.

Diante da urgência e da necessidade em realizar o encontro, começou-se a pesquisar qual seria o melhor dia e o melhor horário para realização da reunião e, também, a elaborar o roteiro com o foco no objetivo da reunião de possibilitar o diálogo entre famílias e escola para firmar parcerias que pudessem favorecer a aprendizagem dos estudantes.

A pauta da reunião trazia a importância da participação dos responsáveis na vida escolar das crianças, informes administrativos, informes pedagógicos, orientações aos pais sobre como proceder ao realizar as atividades com os filhos, a importância da conclusão das atividades propostas, importância de respeitar os prazos de entrega e retirada das atividades, frequência nas mediações com os professores e notas. Foi feita a previsão para um momento de esclarecimento de dúvidas.

O segundo passo foi elaborar um tutorial orientando os responsáveis a baixarem e utilizarem o aplicativo *Google Meet*. Divulgamos a data e o horário da reunião e, também, a necessidade de organização para participação, como, por exemplo, cuidar para que, no dia e horário indicados, houvesse um aparelho telefônico ou computador disponíveis, bem como o acesso à *internet* a cabo, *wi-fi* ou por plano de dados.

O início da divulgação ocorreu no grupo de cada turma do aplicativo *Whatsapp*. A margem de interesse foi baixa. Decidiu-se contatar os responsáveis individualmente e divulgar data, horário e também o tutorial. O retorno foi mais intenso. Um número maior de responsáveis demonstrou interesse em baixar o aplicativo e participar do encontro síncrono.

Foram alguns dias orientando sobre a utilização do aplicativo. Aproximadamente 30% das famílias confirmaram presença. Apesar de a porcentagem parecer pequena, esse número demonstrou a possibilidade de participação de um número expressivo de pessoas, se comparado à realidade das reuniões presenciais que, normalmente, acontecem na escola.



No dia marcado, as orientações sobre a participação se intensificaram, fato que foi muito motivador e que trouxe esperança em ter um número expressivo de presenças. Ao se aproximar do horário, foi colocado o *link* da reunião nos grupos de pais do *Whatsapp* e, assim, iniciou-se o acesso à sala virtual da reunião.

Mesmo com todo esmero em tentar garantir a participação de todos, alguns pais não conseguiram acessar devido à qualidade da *internet*, às limitações dos aparelhos que tinham disponíveis e também ao horário de trabalho. A reunião foi iniciada com um breve acolhimento e caminhamos para as discussões de forma objetiva e direta. A preocupação era manter os presentes conectados o mínimo de tempo possível para evitar qualquer tipo de fadiga e, conseqüentemente, a evasão da reunião.

A pauta foi seguida e, depois, foi aberto um espaço para que os responsáveis pudessem fazer perguntas e esclarecer dúvidas. Foi possível perceber a dificuldade em manusear os aparelhos e, também, um certo constrangimento em falar para todos. A reunião foi encerrada com a participação de cerca de 44 pessoas presentes.

Os responsáveis que participaram da reunião relataram que o momento foi muito importante para que compreendessem o que estava acontecendo na escola e quais seriam as próximas ações em relação à vida escolar dos estudantes. Foi solicitado que fossem realizadas outras reuniões (no mesmo formato), em outros momentos, para discussão de diferentes pautas. Dúvidas foram esclarecidas e foram compartilhadas angústias, como a falta de conhecimento acadêmico para auxiliar os alunos, o fato de terem apenas um aparelho eletrônico disponível para o uso de dois ou mais estudantes, o acesso à *internet* e, também, resistência de alguns alunos em concluir as atividades propostas por preferirem brincar, ver televisão ou por não terem uma rotina bem estruturada, entre outras questões. Foi possível dar orientações para auxiliar os responsáveis diante de tantas problemáticas e, também, realizar anotações sobre fatos que embasarão ações futuras. Muitas famílias reconheceram o empenho dos professores em elaborar as mediações por meio do *Whatsapp* e o quanto a situação também é desafiadora para eles. Alguns docentes estavam presentes na reunião e ficaram satisfeitos de ouvir os relatos.

Os responsáveis que não puderam participar tiveram a oportunidade de se atualizar sobre os assuntos conversados por meio do próprio aplicativo de conversa, de forma individual e, também, no dia da entrega dos Módulos de

Atividades Estruturadas, de acordo com o cronograma estabelecido em uma breve e segura conversa.

## **Conclusões**

A partir desta experiência, foi possível refletir sobre a importância da valorização de reuniões com responsáveis, como relevantes instrumentos de aproximação entre a família e escola, e o quanto é necessário o investimento de ações para garantir o que a própria legislação prevê.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9394/96), em seu artigo 12, inciso VI, delibera que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996). E ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE – lei nº 13.005 /2014), Meta 2, indica a seguinte estratégia: “2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (BRASIL, 2014).

Compreende-se que a relação entre pais, responsáveis e todos os atores que compõem a equipe escolar é um direito do aluno. Compreende-se, também, que a pandemia, o isolamento social, o ERE foram situações não previstas que impuseram a toda comunidade escolar o desafio de não deixar que fossem enfraquecidas as parcerias necessárias ao desenvolvimento educacional dos alunos.

Os desdobramentos foram incansáveis e com resultados modestos, porém foram muito animadores e motivadores. É fato que tentar realizar ações, mesmo com tantas dificuldades, percalços e barreiras, pode fazer com que a educação e o desejo de vê-la viva e atravessando seus caminhos mais estreitos possa manter vivo também o desejo de continuar seguindo em frente e persistindo. Manter-se estático não é uma opção.

## Referências

- BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996:** dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014:** aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 20 ago. 2021.
- GUEDES-UFPI, Neide Cavalcante. Família e escola: uma relação necessária na construção da gestão participativa. **Formação, pesquisa e prática docente.** p. 28. Teresina: 2020. Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/e-book\\_formacao\\_pesquisa\\_e\\_pratica\\_docente.pdf#page=3](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/e-book_formacao_pesquisa_e_pratica_docente.pdf#page=3) Acesso em: 15 ago. 2021.
- ZOADELLI, Cristiane Lino et al. **Relação família e escola na educação infantil:** a reunião de pais em foco. 2018. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1975/2/Cristiane%20Lino%20Zoadelli.pdf> Acesso em: 15 ago. 2021.

# O desenvolvimento de aulas interativas no contexto escolar remoto: possibilidades de ensino no panorama pandêmico vigente

Maria Teresa Pimentel Faria<sup>1</sup>  
DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.7

## Introdução

Atuar como docente no âmbito educacional brasileiro vigente é desafiador. O contexto pandêmico e os desafios do ensino remoto abrangem uma série de novidades que exigem do professor muito estudo e dedicação, especialmente na esfera das Tecnologias da Informação e Comunicação<sup>2</sup>:

Na pandemia, o ensino remoto demandou a ressignificação da sala de aula. A inclusão digital ganhou importância e as tecnologias foram adotadas de forma acelerada. A chegada de novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's - requer do educador uma predisposição à mudança e a compreensão do modo de ser, agir, pensar e se comunicar das novas gerações. (FERNANDES, 2020, p. 77)

Para além desta questão, o ensino remoto abrange outras inúmeras adversidades, como a realidade socioeconômica dos discentes, uma vez que, para

---

1 Mestranda em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas pela Universidade Federal Fluminense; graduanda em Licenciatura em Letras – Português/Literatura pela Universidade Federal Fluminense – CEDERJ; graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense; cursou Ensino Médio na modalidade normal – formação de professores - e atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Ano iniciais; professoramariateresa1@gmail.com.

2 As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são definidas como recursos tecnológicos utilizados a fim de facilitar o compartilhamento de informações em diversos setores. Neste relato, as TICs serão abordadas no contexto educacional.

ter acesso às aulas online eles precisam dispor de aparelhos digitais. Esta problemática apresenta efeitos mais intensos no âmbito do ensino público, uma vez que a grande maioria dos alunos das escolas particulares tem acesso às ferramentas em questão. Outros problemas, no entanto, como a questão do desinteresse e da falta de participação nas aulas síncronas que, muitas vezes, são insípidas e cansativas, ocasionam uma série de prejuízos no processo de ensino-aprendizagem e são constantes em ambos os setores: público e particular, de forma que alternativas eficientes para a superação destes impasses se tornam cada vez mais necessárias<sup>3</sup>.

Nesse sentido, é fundamental que o professor busque e crie possibilidades de interação mais efetivas no ambiente virtual síncrono, a fim de que os alunos se mobilizem e construam, de fato, aprendizagens significativas.

Sendo assim, este trabalho objetiva compartilhar algumas ferramentas e métodos que apresentaram bons resultados no processo de ensino-aprendizagem remoto, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, em turmas de 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais, em uma escola particular de Campos dos Goytacazes. Entre eles, os jogos *online* na plataforma *Wordwall*<sup>4</sup>; as apresentações de histórias em quadrinhos através do *Power Point* e o desenvolvimento de jogos de *Escape Room*<sup>5</sup>, na plataforma SAE – Sistema Aberto para Escapes<sup>6</sup>.

Os recursos mencionados foram fundamentais no contexto remoto, uma vez que possibilitaram o desenvolvimento de competências leitoras nos discentes e tornaram o ambiente virtual mais agradável e interativo, de forma que o interesse dos alunos aumentou consideravelmente após a utilização das ferramentas em questão.

---

3 Fernandes (2020, p.79) destaca que são recorrentes as reclamações proferidas por professores relacionadas à falta de concentração dos alunos nas aulas síncronas, aos problemas de acesso à internet que os discentes mencionam e à falta de disciplina que eles apresentam para estudar nesta modalidade remota.

4 *Link* para acesso ao site: <https://wordwall.net/pt>.

5 *Escape Room* é um tipo de jogo no qual os participantes são inseridos e aprisionados em salas temáticas, nas quais estão dispostas várias pistas que devem ser encontradas pelos jogadores. Por meio das pistas, eles poderão solucionar os desafios e escapar do ambiente virtual no qual foram “aprisionados”.

6 *Link* para acesso ao site: <https://gamificacaocriativa.com/sae/>.

## Relato de experiência

A construção do conhecimento sobre os inúmeros objetos de aprendizagem é um processo complexo que só ocorre, de acordo com Bernard Charlot, por meio da mobilização do discente. Para o filósofo, o aluno precisa se mobilizar para desenvolver uma atividade intelectual: “Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado.” (CHARLOT, 2014, p. 74).

Sendo assim, o aluno precisa se mobilizar em relação ao objeto de aprendizagem de forma que ele construa, a partir da mediação do professor, conhecimento:

Para mim, o prazer e, portanto, o desejo são elementos fundamentais da vida escolar. Por isso desisti de raciocinar em termos de motivação. Não gosto muito dessa ideia de motivar os alunos, porque, muitas vezes, esse ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estão a fim de fazer. O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. O problema é saber como podemos despertar no aluno um movimento interno, um desejo interno de aprender. (CHARLOT, 2014, p. 74)

Este processo de mobilização interna, no qual o aluno é protagonista, torna-se ainda mais decisivo no contexto educacional contemporâneo, uma vez que uma parcela considerável dos alunos não encontra sentido no que está aprendendo e, em decorrência disto, todo o processo de ensino-aprendizagem é comprometido.

O docente é, portanto, fundamental ao longo deste processo, visto que ele é responsável por despertar esta mobilização interna no aluno. Para tanto, Charlot afirma que é necessário “ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros.” (CHARLOT, 2014, p. 75). Dessa forma, por meio de uma análise dos interesses dos discentes e dos recursos que são mais eficientes no processo de ensino-aprendizagem de cada turma, os pro-

fessores podem elaborar estratégias e mobilizar ferramentas que possibilitem maior interação no ambiente virtual e que apresentem ao aluno a importância da aprendizagem de determinados assuntos:

Por ser a educação, indissociavelmente, construção de si mesmo e apropriação do mundo humano, ela é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo. Portanto, são imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor (ou de qualquer incentivo a aprender); o resultado do processo de ensino-aprendizagem decorre dessas duas atividades, intimamente articuladas. (CHARLOT, 2014, p. 82)

A partir destes pressupostos, foram desenvolvidas estratégias pedagógicas que possibilitam maior interação dos alunos, a fim de que, por meio das ferramentas utilizadas e da interação por elas assegurada, os alunos despertassem interesse pelo objeto de aprendizagem, se mobilizassem e construíssem aprendizagens significativas.

Entre os recursos selecionados, destaca-se a realização de leituras de histórias em quadrinhos e livros nas aulas síncronas, utilizando a ferramenta “compartilhamento de tela” disponibilizada pelo aplicativo *Zoom*, utilizado para realizar as reuniões virtuais. Dessa forma, foi possível compartilhar as histórias apresentadas no *Power Point*, de forma que, após a leitura, os alunos eram convidados a debater sobre o texto e fazer suas inferências com relação às imagens e à narrativa:

A apropriação da linguagem das histórias em quadrinhos pelos leitores, principalmente os leitores novatos, aumenta o repertório de conceitos e significações construídos, uma vez que se mesclam os aspectos linguísticos com os aspectos plásticos. As diversas possibilidades de leitura crítica, que os leitores novatos podem desenvolver mais facilmente, incluem a compreensão das personagens e as mensagens ideológicas subjacentes, já que as histórias em quadrinhos reforçam naturalmente a informação “contextual”. (BARI, 2008, p. 121).

Em um segundo momento, os discentes circularam palavras e imagens na tela, em quadrinhos específicos e páginas de livros infantis, de acordo com

os comandos da professora, utilizando a ferramenta “anotar”, disponibilizada pelo aplicativo referido.

Imagem 1<sup>7</sup>



Fonte: própria, 2021.

Imagem 2<sup>8</sup>



Fonte: própria, 2021.

7 Exibição de trecho da aula, no qual é compartilhada uma página do livro *Assim Assado*, de Eva Furnari (lido e debatido em sala) e marcações das palavras que rimam, realizadas pelos alunos na tela.

8 Exibição de trecho da aula, no qual é compartilhada uma parte da história em quadrinhos *O homem esquisito do fim da rua* (lida e debatida em sala) e marcações de palavras que são nomes próprios e imagens que se referem a nomes próprios, realizadas pelos alunos na tela.



A seleção das histórias foi realizada de acordo com os interesses da turma e, após a leitura, interpretação oral e compartilhamento de inferências sobre os textos, os alunos foram convidados a circular as palavras que rimam e os nomes próprios e comuns nas páginas selecionadas, cada aluno com uma cor diferente de caneta. Dessa forma, foram trabalhados os objetos de aprendizagem determinados pela BNCC<sup>9</sup> de uma forma mais interativa e reflexiva, de modo que, a partir da história lida, os alunos puderam elaborar conclusões sobre a importância dos nomes próprios na própria história, uma vez que eles assumiram a função essencial de designar personagens específicos. A partir dos exercícios listados, os discentes foram convidados a encontrar outros nomes próprios e comuns em suas próprias casas. No momento de selecionar substantivos comuns, alguns alunos apresentaram na câmera objetos como “lápis”, “copo”, “livro” e, no momento dos substantivos próprios, muitos alunos mencionaram seus próprios nomes e outros apresentaram seus animais de estimação e os nomes particulares deles.

A partir desta dinâmica, iniciou-se um debate sobre o conceito de nomes próprios e comuns e a importância da aprendizagem sobre este assunto. Os discentes puderam concluir, na interação com os colegas, que os nomes especificam os seres e devem ser escritos com letra maiúscula.

Os vídeos também foram importantes aliados nas aulas síncronas de Português. A partir do vídeo *Chaves e Kiko na cozinha*<sup>10</sup>, por exemplo, foi trabalhado o gênero textual receita e com o vídeo *Pescando um tesouro – Caça às nozes com Tico e Teco – Mickey aventuras sobre rodas*<sup>11</sup> foi desenvolvido um trabalho relacionado aos fonemas das letras T e D<sup>12</sup>. Todas as propostas mencionadas apresentaram bons resultados e atraíram o interesse e atenção dos alunos, em razão do fato de que os vídeos são recursos dinâmicos e dirigem-se à afetividade do interlocutor. Dessa forma, o recurso em questão, além de

---

9 Base Nacional Comum Curricular.

10 Os alunos puderam observar a importância do gênero em questão no cotidiano e sua estrutura, uma vez que o fato de não seguir a sequência de uma receita pode ocasionar resultados desagradáveis, como no caso do vídeo (disponível em: <https://youtu.be/wCnKm-Sbs84>).

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G3PAfPO3si0>.

12 Os discentes ouviram as falas dos personagens e, a partir da escuta em questão, soletraram algumas palavras a fim de reconstituir as falas referidas. Em seguida, a professora apresentou a escrita correta na tela e indicou se os alunos obtiveram êxito na dinâmica.

auxiliar no processo de desenvolvimento de competências curriculares, potencializou a imaginação e afetividade dos alunos:

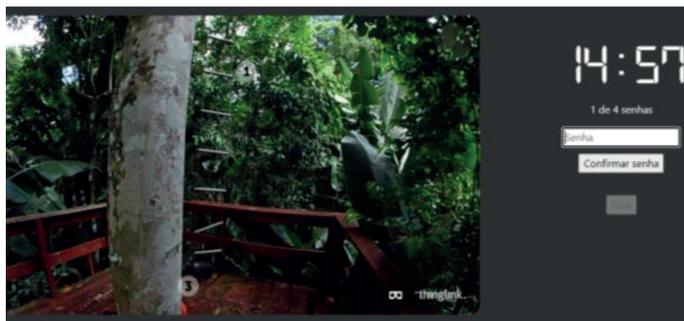
O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo. A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica. (MORAN, 1995, p. 2-3).

Entre todos os recursos aplicados ao longo do período de ensino remoto, o jogo *Escape Room* foi o que apresentou os melhores resultados em todas as turmas em que foi aplicado. Interativo e desafiador, o jogo associou conhecimentos linguísticos e raciocínio lógico, proporcionou o desenvolvimento de estratégias coletivas entre os discentes e tornou o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e divertido:

Com o uso do *escape room*, é possível acelerar o desempenho cognitivo dos alunos porque a atividade exige que eles reúnam e mobilizem várias de suas habilidades sobre lógica, colaboração, resolução de problemas, habilidades conceituais (...), comunicação, pensamento crítico etc. Logo, escapar da sala exige esforços cognitivos e manifestação de diferentes habilidades. Sobre as tarefas que devem ser realizadas para escapar da sala (CLEOPHAS; CAVALCANTI, 2020, p.47).

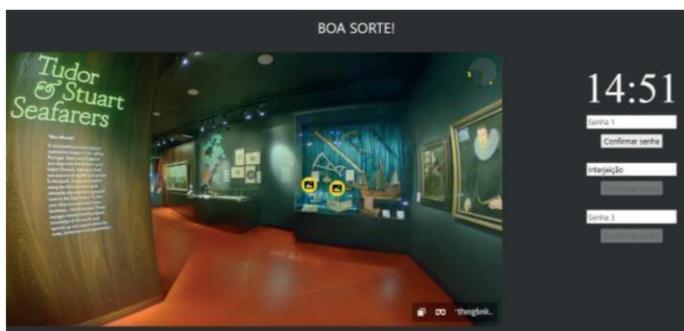
Nas imagens a seguir é possível observar alguns exemplos de “Escapes” desenvolvidos para as aulas síncronas de Língua Portuguesa.

**Imagem 3**<sup>13</sup>



**Fonte:** Própria, 2021.

**Imagem 4**<sup>14</sup>.



**Fonte:** Própria, 2021.

---

13 Exemplo de “Escape” desenvolvido para uma aula síncrona de Língua Portuguesa direcionada à turma de 2º ano. No jogo em questão, os alunos encontram-se em meio à Floresta Amazônica e precisam solucionar, em conjunto com os colegas da turma, os desafios que estão relacionados à separação silábica das palavras. O jogo está disponível em: <https://www.gamificacaocriativa.com/sae/jogue?id=85581122>.

14 Exemplo de “Escape” projetado em uma aula síncrona de Língua Portuguesa direcionada à turma de 4º ano. No jogo em destaque, os alunos encontram-se presos no Museu Marítimo Nacional de Londres e têm a possibilidade de navegar pelo museu virtual e encontrar as pistas para escapar. As pistas referidas foram elaboradas com relação aos objetos de aprendizagem que os alunos estavam explorando no momento em questão: estrangeirismos e substantivos compostos. O jogo está disponível em: <https://gamificacaocriativa.com/sae/sae-beta/jogue?p=59299802>.

## Conclusões

O contexto pandêmico contemporâneo exige dos docentes a reelaboração das metodologias executadas no processo de ensino-aprendizagem, e a necessidade de recursos interativos torna-se cada vez mais imperativa. Nesse panorama, as metodologias mencionadas ao longo deste relato assumem a importante função de auxiliar o professor a desenvolver ambientes de aprendizagem interativa, os quais oportunizam o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico e a mobilização particular do discente.

## Referências

- BARI, Valéria Aparecida. **O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores**. 2008. 420 f. Tese (Doutorado)–Escola de Comunicações e Artes- ECA/USP, São Paulo, 2008.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ARTMED, 2013, p.157-182.
- FERNANDES, Fabricio Juliano *et al.* Desafios e experiências na educação profissional: caminhos possíveis para o ensino remoto no contexto pandêmico. In: **Ensino remoto em debate** [recurso digital] / Francisco Pessoa de Paiva Júnior (Organizador). — 1. ed. — Belém: RFB Editora, 2020.
- CLEOPHAS, Maria das Graças; CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias. **Escape Room no ensino de química**, v. 42, n. 1, p. 45-55, 2020.
- MORAN, José. O Vídeo na Sala de Aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

# Gamificação na aula de língua inglesa: engajamento e diversão como base para a aprendizagem

Alini Cardozo dos Santos Paravidini<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.8

## Introdução

O ano de 2020 foi marcado por mudanças significativas nas formas de relacionamento, de trabalho e de estudo em razão da pandemia de COVID-19. Especialmente no que tange ao contexto educacional, foi necessária uma resignificação do processo de ensino e aprendizagem, suscitando formação docente para a atuação em um modelo de educação sem precedentes: o ensino remoto emergencial.

Dessa maneira, o uso de metodologias diferenciadas que se baseiam no protagonismo do estudante, na colaboração, em elementos e estratégias de jogos e na autonomia tem-se mostrado cada vez mais relevante de modo a motivar os estudantes no cenário de distanciamento, dificuldades e falta de expectativas que marca o nosso país hoje.

Com o objetivo de contribuir para reflexões acerca de novos modos de aprender e ensinar e para uma atuação docente mais horizontalizada, apresenta-se este relato, a explanação de uma experiência educacional em que se empregou a Gamificação como metodologia imersiva para engajar os alunos a participarem mais ativamente das aulas, tornando a aprendizagem de Língua Inglesa mais interessante, divertida e dinâmica.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino e suas Tecnologias, IFF *campus* avançado São João da Barra, alinicardozo@gmail.com.

Para tanto, este trabalho encontra-se dividido em quatro partes principais: Introdução, cujo objetivo é apresentar uma contextualização acerca da prática desenvolvida; Relato de experiência, em que se descreve a vivência sucedida pela autora, bem como por seus alunos no contexto do ensino remoto emergencial; Conclusões; e Referências.

## **Relato de experiência**

A emergência do ensino remoto e a virtualização dos espaços de aula exigiram dos professores novas práticas educativas que, ainda no século XXI, não eram comuns. Os docentes têm atuado cada dia mais como guias da aprendizagem, estimulando a autonomia do estudante (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Recente pesquisa do Datafolha<sup>2</sup> aponta que 75% dos estudantes brasileiros se sentem desmotivados com o Ensino Remoto. De forma semelhante, tal sentimento foi também notado pela docente autora deste relato durante suas aulas. Assim, de modo a buscar um maior envolvimento, desenvolveu-se uma experiência na disciplina Língua Inglesa, no mês de julho de 2021, com estudantes matriculados no segundo ano do Ensino Médio em um *campus* do Instituto Federal Fluminense, que teve como base a Gamificação.

A escolha da Gamificação como metodologia imersiva utilizada está pautada na percepção de que, com ela, é possível inserir um recurso tecnológico interativo que se apropria de elementos dos jogos para engajar os alunos na aprendizagem (GAZOTTI; VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017).

Deterding et al. (2011) definem a gamificação como o uso de elementos dos jogos fora do contexto tradicional com o objetivo de impulsionar a participação e o interesse do aluno nas atividades, sendo seu conceito-chave a motivação. Villagrasa et al. (2014) corroboram essa definição e afirmam que essa metodologia promove um maior grau de satisfação entre os alunos, uma vez que atuam como figuras centrais da aprendizagem e se tornam responsáveis pela produção do próprio conhecimento.

---

2 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia.ghtml>

Dentre as diversas opções disponíveis para aplicar a gamificação na sala de aula, foi escolhido o *Kahoot!*. De acordo com a definição disponível no *site*, o *Kahoot!* é uma plataforma gratuita de aprendizagem baseada em jogos. O professor que utiliza a plataforma pode criar desde apresentações de slides de conteúdo e *brainstorms* até jogos de tipos diversos, como *quizzes*, verdadeiro ou falso e quebra-cabeças. Para a aula ora relatada, a docente optou pelo *quiz*.

A atividade gamificada desenvolvida foi usada para fixação do conteúdo. Assim, na semana anterior à sua realização, no dia 1º de julho, a professora trabalhou as diferenças de formação e utilização dos tempos verbais *Simple Past* e *Past Continuous*. Após explanação do conteúdo, solicitou que os alunos estudassem em casa e se preparassem para a atividade que aconteceria na semana seguinte. Informou que, para a tarefa, seria utilizada a plataforma *Kahoot!* e explicou como ela funcionava.

No dia 8 de julho, a atividade aconteceu. Participaram, no total, 28 alunos. O encontro com os estudantes se deu por meio do *Google Meet* e teve a duração de uma hora. A professora iniciou o encontro lembrando que fariam uma atividade gamificada, a qual se daria no formato de um *quiz*, com quatro opções de resposta para cada proposição, sendo uma delas a correta. Então apresentou a tela do *Kahoot!* (Figura 1) e solicitou que os estudantes acessassem o endereço [www.kahoot.it](http://www.kahoot.it) e digitassem o código disponibilizado (5337356). Nesse momento, alguns apresentaram dificuldades, mas receberam auxílio da docente e dos colegas. Assim que todos conseguiram acessar o endereço, a professora iniciou o jogo.

**Figura 1** – Tela apresentada pela docente com o código do Quiz



**Fonte:** Própria (2021).

No *quiz*, as perguntas vinham sempre associadas a imagens de modo que isso facilitasse a compreensão por parte dos alunos participantes. Conforme se verifica na Figura 2, cada proposição apresentava uma frase que deveria

ser completada com a forma correta do verbo, de acordo com o conteúdo estudado previamente. Nas primeiras cinco questões, os alunos tiveram um total de 90 segundos para responderem, como forma de adaptação ao jogo. A partir da sexta questão, o tempo de resposta foi ficando menor. Ao chegarem à 18ª questão (a última), tinham apenas 20 segundos para responder, o que contribuiu para que o jogo ficasse ainda mais interativo e disputado, com um grande engajamento dos alunos.

**Figura 2** – Primeira questão do Quiz



**Fonte:** Própria (2021).

Durante a realização da atividade, percebeu-se o entusiasmo dos estudantes por participarem de uma aula mais dinâmica em detrimento de práticas de ensino tradicionais. A professora ressaltou que os alunos que ficassem no pódio<sup>3</sup>, ao final do jogo, teriam uma recompensa, o que pode, segundo Malone (1981) e Alves (2015), contribuir, significativamente, com a motivação, despertando interesse pelo desafio proposto.

3 O Kahoot! apresenta um pódio, ao final do jogo, com os jogadores que alcançam as maiores pontuações de acordo com a quantidade de acertos e velocidade de resposta.



**Figura 3** – Ranking do Jogo sobre Simple Past e Past Continuous<sup>4</sup>



**Fonte:** Própria (2021).

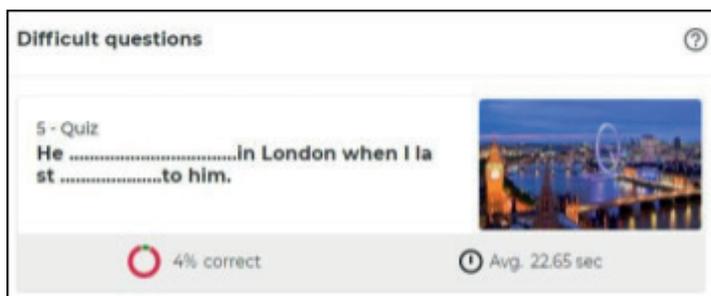
Durante a atividade, houve uma maior aderência à aula, observando-se que os alunos estavam mais falantes e participativos, diferentemente do que ocorrera nas aulas expositivas. Eles se comportaram de forma colaborativa, tentando ajudar os colegas, dizendo, por exemplo, para prestarem atenção às datas que apareciam nas frases (marca do tempo verbal *Simple Past*).

Após a finalização do jogo, as falas dos alunos demonstraram que a dinâmica da aula foi interessante para eles, pois se sentiram mais motivados a aprender, além de conseguirem aprender o conteúdo de uma forma diferente da habitual. Alguns relataram terem estudado bastante o conteúdo para “se darem bem no jogo”, fala que ressalta a importância desse tipo de atividade no contexto de dificuldades que vivenciamos.

O Kahoot! possibilita, também, que o professor avalie a aplicação da atividade a partir de relatórios gerados pela plataforma. Na seção denominada “*Difficult Questions*” (Figura 4), por exemplo, é possível verificar as questões respondidas de forma correta por menos de 35% dos participantes. Já na seção “*Need Help*” (Figura 5), são evidenciados os nomes dos estudantes que tiveram um percentual de acertos menor do que 35% no total de questões propostas.

<sup>4</sup> Os nomes dos alunos foram apagados para preservar suas identidades.

**Figura 4** – Seção “Difficult Questions”



Fonte: Própria (2021).

**Figura 5** – Seção “Need Help”<sup>5</sup>

██████	18	0%	5	740
██████	19	0%	9	708
██████	20	0%	9	708
████████	21	0%	5	524
██████	22	0%	12	0
██████	23	0%	11	0
██████	24	0%	11	0
██████	25	0%	11	0
████████	26	0%	13	0
████████	27	0%	11	0
████████	28	0%	13	0

Fonte: Própria (2021).

A partir desses dados obtidos na plataforma, a docente retomou, na aula seguinte, as questões em que os alunos tiveram mais dificuldade de resposta e também buscou dar maior atenção aos estudantes que estavam com mais dúvidas.

5 Os nomes dos alunos foram apagados para preservar suas identidades.

## Conclusões

Este trabalho apresentou o relato de uma experiência realizada em um *campus* do Instituto Federal Fluminense que envolveu o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa a partir da Gamificação de modo a contribuir para ações educacionais mais dinâmicas e compatíveis com a realidade dos aprendizes da era tecnológico-digital.

A utilização da plataforma *Kahoot!* durante a aula motivou os alunos a estudarem e aprenderem o conteúdo trabalhado. A curiosidade e o desafio foram percebidos não apenas em relação ao tema, mas, principalmente, em relação ao *quiz*, pois desejavam saber quem pontuou mais, se responderam certo ou não e como seriam as questões seguintes.

Percebeu-se que a atividade competitiva engajou os estudantes e que a dinâmica e a estética do jogo foram determinantes para que a participação se desse de forma ativa.

É importante ressaltar o desejo de que essa proposta não se encerre aqui. Pretende-se trabalhar a gamificação com outras turmas no *campus* visando a impulsionar a aprendizagem de inglês, tão importante na contemporaneidade. Além disso, espera-se motivar outros profissionais a desenvolverem trabalhos semelhantes a este nas instituições em que atuam.

## Referências

- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. DVS editora, 2015.
- DETERDING, S.; SICART, M.; NACKE, L.; O'HARA, K.; DIXON, D. **Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts**. Proceedings of the CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, 2011, p. 2425-2428.
- GAZOTTI-VALLIM, M. A.; GOMES, S. T.; FISCHER, C. R. **Vivenciando inglês com kahoot**. *Revista The Specialist*: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, 2017.
- MALONE, Th. W. **What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games**. 1980. Tese de doutorado, Stanford University, 1980.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Diálogo**, p. 351-364, 2020.

VILLAGRASA, S.; FONSECA, D.; REDONDO, E.; DURAN, J. Teaching Case of Gamification and Visual Technologies for Education. **Journal of Cases on Information Technology**, v. 16, n. 4, p. 38-57, October-December, 2014.

# Os impactos da adaptação para o ensino à distância na atividade de monitoria: um relato sobre a experiência com a monitoria de fonética e fonologia de língua portuguesa durante a pandemia de COVID-19

Juliana Silva dos Santos<sup>1</sup>

Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.9

## Introdução

A monitoria acadêmica foi instituída primordialmente no Artigo 41 da Lei Federal nº 5540, de 28 de novembro de 1968, responsável por fixar as normas de organização e de funcionamento do ensino superior. Esse Artigo 41 foi reformulado no Artigo 84 da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que está vigente até hoje. A legislação em vigor, portanto, prevê que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, 1996, Art.84).

Tal como previsto na Lei Federal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Centro (IFF) possibilita a atividade de monitoria aos alunos do ensino superior da instituição. Nos cursos de graduação, a monitoria é oferecida para apenas algumas disciplinas, geralmente as com maior carga horária e grau de dificuldade, podendo ser o monitor bolsis-

---

1 Graduanda em Letras, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Centro, e-mail: julianassaantos99@gmail.com.

2 Doutora em Letras (UERJ) e professora do curso de Letras do IFFluminense *campus* Campos Centro.

ta ou voluntário. Na maior parte das vezes, o professor orientador da monitoria é o encarregado de ministrar a disciplina, é ele quem seleciona os pré-requisitos que o monitor precisa ter. Assim, os estudantes que cumprem esses pré-requisitos, propostos pelos professores orientadores e dispostos no edital, inscrevem-se e passam por uma entrevista de seleção com o professor orientador em questão. Uma vez selecionado, o estudante assina um termo de compromisso com a monitoria e inicia sua atividade como monitor, que consiste, basicamente, em proporcionar suporte para os alunos da disciplina em questão, revisando os conteúdos e tirando dúvidas. Dessa forma, a monitoria pode ocorrer da maneira que o monitor e o orientador julgarem melhor para atender às necessidades das turmas.

A disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, oferecida no primeiro período do curso superior presencial de Licenciatura em Letras do IFF, é uma das contempladas com a possibilidade de monitor bolsista. O relato de experiência em questão, portanto, trata da monitoria dessa disciplina nos semestres de 2020.1 e 2020.2, levando em consideração o período pandêmico causado pela COVID-19 e, conseqüentemente, o ensino à distância de caráter emergencial implementado pelo IFF no segundo semestre de 2020. O objetivo deste relato de experiência é descrever o processo de adaptação da monitoria para o ensino a distância, a metodologia escolhida e utilizada para tal fim e os impactos dessa mudança no aproveitamento dos alunos.

## **Relato de experiência**

O curso de Licenciatura em Letras do IFF *campus* Campos Centro é oferecido apenas na modalidade presencial, sendo assim, as monitorias sempre foram oferecidas presencialmente. Normalmente o monitor entrava em contato com a turma e vice-versa, marcando um dia e horário para os encontros no próprio *campus* do Instituto.

No entanto o advento da pandemia de COVID-19 e a necessidade de oferta dos cursos temporariamente a distância demandou mudanças em todas as dinâmicas educacionais do IFF, bem como em todas as escolas e universidades do país. Ou seja, além das disciplinas oferecidas serem adaptadas para o ensino remoto, a atividade de monitoria também teve que ser adaptada. Nesse sentido, cada orientador e monitor tentou encontrar a melhor forma

de continuar prestando suporte aos alunos. Os encontros que eram antes presenciais passaram a ocorrer por videochamada. Alguns optaram por gravar esses encontros e disponibilizar para a turma; outros montaram grupos no aplicativo *WhatsApp*, dentre outras estratégias adotadas. Fato é que era algo novo para todos e, perante a multiplicidade de recursos que o universo digital oferece, cada monitoria incorporou as estratégias que julgou melhores e mais eficientes para o momento.

A monitoria da disciplina da Fonética e Fonologia de LP optou, primeiramente, por criar uma sala de aula no *Google Classroom*, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do *Google*, específica para a monitoria, porque, por meio dela, a monitora podia ter contato direto com os alunos. O intuito era que houvesse encontros síncronos semanais com as turmas. Por essa razão, em um primeiro momento, foi disponibilizado, a partir da sala de aula virtual, um formulário para identificar o melhor horário para a maioria dos alunos.

Após o estabelecimento do horário por meio da consulta aos alunos via formulário, os encontros síncronos semanais começaram a ocorrer. Neles havia sempre correção de um exercício proposto pela monitora durante a semana e a tiragem de dúvidas. Os encontros não eram gravados com a finalidade de proteger a imagem da monitora, mas um *podcast* com a correção comentada dos exercícios era disponibilizado no *Google Classroom* da monitoria, juntamente com um documento em PDF com as questões e o gabarito por escrito. Ademais, além dos *podcasts* e exercícios por escrito, a sala do *Google Classroom* também era usada para tiragem de dúvidas, disponibilização de materiais elaborados pela monitora e a comunicação com a turma, de maneira geral.

A aplicação e correção comentada de exercícios com as turmas de monitoria não é uma prática adotada sempre pelos monitores, muitos concentram-se apenas em esclarecer dúvidas pontuais dos alunos. No entanto, tendo em vista os períodos curtos do ensino remoto e os tempos reduzidos de aula síncrona com os professores, viu-se a necessidade de incorporar metodologias que auxiliassem na fixação dos conteúdos, além da habitual tiragem de dúvidas. Assim, deu-se opção por exercícios que eram postos na plataforma e corrigidos com os alunos posteriormente no encontro síncrono. Essa opção metodológica enquadra-se no que os autores da área educacional chamam de “método de trabalho independente”. Segundo Libâneo (2006), há três tipos de métodos de trabalho independente: as tarefas preparatórias, as tarefas de assimilação do conteúdo e as tarefas de elaboração pessoal.

Como os alunos tinham avaliações semanais em várias disciplinas, entendeu-se que não seria interessante aplicar exercícios que demandassem muito tempo e esforço. A intenção era propor exercícios que revisassem os conceitos aprendidos em aula de maneira objetiva, capaz de elucidar dúvidas e os pontos de maior dificuldade no conteúdo. Assim, os questionários de múltipla escolha foram a opção adotada, enquadrando-se na categoria de tarefas preparatórias, que possuem o objetivo de “[...] verificar as condições prévias dos alunos, levantar problemas que depois serão aprofundados, despertar o interesse pelo assunto, provocar uma atitude interrogativa do aluno etc” (LIBÂNEO, 2006, p.160).

Fazendo uso dessa metodologia, ao responder o questionário, o aluno tinha a oportunidade de pôr seus conhecimentos à prova e perceber suas maiores dificuldades na disciplina, para, então, no encontro síncrono com a monitora, sanar as dúvidas por meio da correção comentada. Este método também era importante na preparação da monitora, que, percebendo as questões que tinham uma porcentagem maior de erro da turma, procurava preparar uma explicação mais detalhada dos conteúdos mobilizados por essas questões para o momento do encontro síncrono e da gravação dos *podcasts*.

A escolha pelo *Google Classroom* como plataforma *online* para contato com os alunos e disponibilização de conteúdo, por sua vez, se deu observando sua praticidade e riqueza de funcionalidades que atendiam aos interesses da monitoria de Fonética e Fonologia, além da familiaridade de todos (monitora, orientadora e alunos) com a plataforma, já que foi a adotada por grande maioria dos professores do IFF no período de ensino remoto.

Algumas funcionalidades da plataforma educacional do *Google* que atenderam perfeitamente aos objetivos da monitoria de Fonética e Fonologia foram: facilidade de organização dos exercícios e materiais; possibilidade de uso em diferentes dispositivos (computador, *tablet*, celular etc); possibilidade de anexar mídias em diferentes formatos (PDF, áudio, *link*, imagem, vídeo etc.); a função de comentários particulares entre aluno e monitor para tiragem de dúvidas; comunicação com a turma por meio “Mural”; elaboração de formulários na própria plataforma com a possibilidade de exportação direta de notas; dentre outras. Assim, o planejamento metodológico escolhido não careceu de alterações, pois as funcionalidades do *Google Classroom* atenderam plenamente às necessidades da proposta elaborada.



Nesse sentido, a aplicação da proposta ocorreu como foi planejada. A resposta das turmas ao método empregado também foi satisfatória. Sempre havia um grupo que respondia aos exercícios previamente, participava dos encontros síncronos e tirava dúvidas através da plataforma. Ao contrário da monitoria no presencial, em que raramente havia participação, principalmente pelos desafios encontrados para o deslocamento até a instituição em horários alternativos e também pelo desencontro de horários, tendo em vista que muitos estudantes do curso de Letras trabalham no horário em que não estão na faculdade.

Ademais, a monitoria no contexto do ensino remoto mostrou-se de extrema importância para a aprendizagem dos conteúdos de Fonética e Fonologia. Com o tempo de aula reduzido, pôde-se perceber que houve uma procura pela monitoria não apenas pelos alunos com dificuldades expressivas na disciplina, mas também por alunos interessados em revisar e aprender mais sobre a matéria.

## **Conclusões**

Apesar de as aulas das disciplinas dos cursos presenciais terem sofrido alguns prejuízos com o processo de adaptação para o ensino à distância de caráter emergencial, a experiência com a monitoria de Fonética e Fonologia no ensino remoto mostrou os benefícios dessa atividade com o uso das tecnologias digitais, antes não exploradas na monitoria.

Por que não pensar em continuar usando, mesmo com a volta do ensino presencial, as tecnologias digitais nas monitorias? A monitoria é uma atividade não obrigatória, isto é, os alunos não precisam frequentá-la como parte dos pré-requisitos para a aprovação, porque é uma oportunidade de ajuda oferecida aos alunos de algumas disciplinas mais complexas das quais eles podem escolher participar ou não. A questão é que, no ensino presencial, por ter que fazer um deslocamento até o IFF em horário não habitual, geralmente só participava da monitoria quem realmente estivesse com muita dificuldade na disciplina e tivesse uma disponibilidade de horário compatível com a do monitor. Ainda assim, havia aqueles que moravam em municípios vizinhos e dependiam do ônibus oferecido pela sua cidade para levá-los ao IFF, ou seja, eles só tinham transporte até o IFF no horário de suas aulas, impossibilitando, mesmo com muita dificuldade na disciplina, o encontro com o monitor.

A possibilidade da monitoria remota, mesmo no ensino presencial, também facilitaria a oportunidade de se tornar monitor a mais alunos, pois, se muitos alunos têm dificuldades de fazer o deslocamento até o IFF em outros horários, isso significa que esses alunos também teriam dificuldade de ser monitores no futuro. Isso acaba restringindo o cargo de monitor, normalmente, a alunos que residem próximo à universidade.

Ademais, essa facilidade de participação proporcionada pelo uso das tecnologias digitais poderia tornar a monitoria um espaço, não apenas de tiragem de dúvidas para alunos com muita dificuldade na disciplina, mas também de revisão para alunos interessados na disciplina, como ocorreu na experiência em questão. Além disso, mesmo que ocorressem encontros presenciais da monitoria, o uso de uma plataforma *online*, como o *Google Classroom*, possibilitaria que o material usado pelos monitores presencialmente fosse disponibilizado para quem não pudesse comparecer.

Dessa forma, pode-se dizer que a experiência com a monitoria de Fonética e Fonologia por meio do AVA escolhido e das metodologias permitidas para tal fim evidenciou a necessidade de se repensar a atividade de monitoria, sobretudo na volta para o ensino presencial. Com a presença de alunos todas as semanas nos encontros síncronos da monitoria, algo que era difícil de acontecer até mesmo esporadicamente no presencial, atestou-se que há mais pessoas interessadas em participar das monitorias do que se pensava antes. Isto é, a ausência de alunos nas monitorias parece ter outros motivos que não se resumem a mero desinteresse ou ausência de dificuldade na disciplina, e alguns deles parecem ter sido sanados com o uso das tecnologias digitais. Cabe ao IFF e aos professores orientadores das monitorias usarem essa experiência para repensar a maneira como a atividade de monitoria é proposta, de modo que cumpra melhor o seu principal objetivo: dar suporte ao processo de ensino e de aprendizagem aos alunos.

## Referências

BRASIL. **Senado Federal, Lei Federal n.º 5540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília-DF, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em 19 ago. 2021.

BRASIL. **Senado Federal, Lei Federal n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília-DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm#art92](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92). Acesso em 19 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

# PIBID em tempos de pandemia: uma análise a partir das experiências do subprojeto de Geografia no C. E. Benta Pereira

Maria Teresa Petrucci Corrêa Machado Gomes<sup>1</sup>

Luiz Gustavo Borges do Rosario<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.10

## Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constituiu-se como uma política de formação inicial para os licenciandos matriculados nos primeiros quatro semestres da graduação e tem como um de seus objetivos centrais antecipar o vínculo entre os futuros docentes e a sala de aula. Devido ao atual contexto pandêmico, alguns desafios tiveram que ser superados para que essa meta fosse alcançada.

As atividades até aqui desenvolvidas foram pensadas a fim de promover a proximidade dos bolsistas com a prática docente, apesar das limitações impostas pela distância e pela problemática da inclusão/exclusão digital. Além disso, a realidade dos alunos, especialmente diante da presente conjuntura, também precisou ser compreendida, para que todos os projetos propostos fossem inclusivos e concluídos com êxito.

Apesar das adversidades, a experiência do subprojeto de Geografia pode ser caracterizada como bem sucedida, uma vez que atingiu o principal objetivo do

---

1 Graduanda em licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal Fluminense, e-mail: mariapetruccimachado@gmail.com

2 Graduando em licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal Fluminense, e-mail: luizgustavoborges@outlook.com.br

programa: a experiência do dia a dia de um docente, ministrando oficinas, elaborando atividades e interagindo com os estudantes, mesmo que de modo *online*.

## **Relato de experiência**

Considerando o PIBID como um programa que busca contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciaturas, proporcionando a vivência no cotidiano escolar e destacando o fato de até o período pré-pandemia, as atividades serem realizadas de forma presencial, o presente relato possui como questão-problema: de que maneira ocorre a atuação dos bolsistas do PIBID Subprojeto de Geografia, no C. E. Benta Pereira, durante a pandemia de COVID-19?

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho descritivo e exploratório, contando com estudo bibliográfico, buscando aporte e trabalhando com conceitos teóricos para seu embasamento, além de um estudo de caso, realizado a partir do subprojeto de Geografia do PIBID do Instituto Federal Fluminense, com atuação no Colégio Estadual Benta Pereira, visando ao conhecimento amplo e detalhado. A coleta de dados se deu por meio da observação dos bolsistas, durante as vivências das atividades realizadas.

Em decorrência do período pandêmico, Vieira e Silva (2020) expõem a necessidade de implementação de um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação *online*. Dessa forma, foi criada uma página no *Instagram*, para que um canal de comunicação com os alunos fosse implementado. Além disso, a página também funciona como uma ferramenta de disseminação de conteúdo acadêmico, onde, semanalmente, são realizadas postagens com conteúdos relacionados à geografia e aos seus desdobramentos, a fim de aproximar os bolsistas dos alunos e os alunos do conhecimento científico.

**Figura 1.** Página do PIBID



**Fonte:** Própria (2021).

O *Instagram* apresentou-se como um poderoso aliado nesse processo de ensino remoto. A diversidade da ferramenta nos permitiu explorá-la ao máximo, possibilitando a postagem de diversos tipos de vídeos, como tutoriais, recitação de poesia, apresentação de trabalhos, dentre outras modalidades. No *Instagram*, também foi possível a realização da feira de ciências da escola, onde todos os trabalhos desenvolvidos na disciplina de Geografia foram expostos na página.

Uma das atividades realizadas com os alunos do C. E. Benta Pereira foi a oficina de mapas mentais, ministrada pelos pibidianos. Nela, foram expostos os principais pilares para a confecção dos mapas e, em seguida, foram apresentados tutoriais, preparados pelos próprios bolsistas, objetivando ensinar a utilização de ferramentas virtuais e manuais para que os alunos pudessem confeccionar seus próprios mapas mentais. Ao todo, foram apresentados 7 métodos de confecção.

Segundo Marcon (2020), antes da pandemia, dados da Pesquisa TIC Domicílios 2019 (CGI.br, 2019) denunciavam que apenas 39% dos domicílios brasileiros possuíam computador e que 28% dos domicílios não possuíam

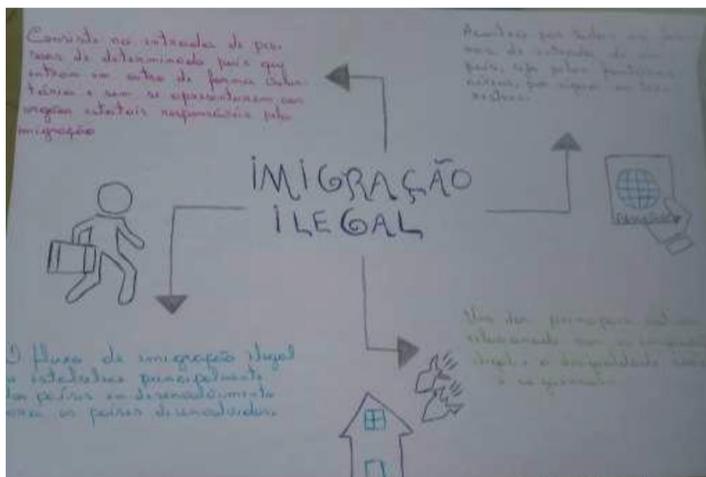
acesso à *internet*. Desse modo, a necessidade da variedade de ferramentas emergiu da problemática da exclusão digital, que assolou grande parte dos alunos nessa pandemia. Logo, se fazia necessário apresentar técnicas manuais para que os alunos que não possuísem acesso a aparelhos tecnológicos pudessem realizar a atividade de forma igualitária.

**Figura 2.** Mapa mental digital confeccionado por aluno.



Fonte: Própria (2021).

**Figura 3.** Mapa mental manual confeccionado por aluna



**Fonte:** Própria (2021).

O caótico ano de 2020 deixou sequelas na aprendizagem dos alunos e, visando suprir as lacunas existentes, o governo estadual propôs a aplicação de provas, baseadas no currículo escolar de 2020, em todo o território do Estado, objetivando que os alunos, de certa maneira, revisassem o conteúdo. Tal procedimento oportunizou a atuação dos bolsistas do PIBID, juntamente à professora supervisora em mais uma atividade.

Os bolsistas ministraram duas oficinas, com temas diferentes, nos moldes de uma aula de pré-vestibular. A primeira oficina contemplou a temática de cartografia, abordando as principais ideias e utilizações dessa ciência. A segunda oficina debruçou-se sobre a temática de climatologia, discorrendo acerca dos seus principais conceitos.

As oficinas foram realizadas pelo *Google Meet* e, mais uma vez, defrontamos com as adversidades ocasionadas pela pandemia. O horário para realização das oficinas teve que ser meticulosamente escolhido, de forma que não prejudicasse os alunos, visto que alguns necessitaram ingressar no mercado de trabalho durante a pandemia para auxiliar no sustento de casa. A questão da exclusão digital também se fez presente mais uma vez, tendo em vista que alguns alunos acessam as aulas por dispositivos móveis e, portanto, usam dados móveis que se esgotam rapidamente. Assim, a oficina não poderia ser prolongada e deveria ser realizada de forma sucinta.



A experiência qualificou-se como uma imensurável oportunidade para a formação dos bolsistas. Tardif (2002) discute a questão de aliar a teoria com a prática, almejando o desenvolvimento dos “saberes disciplinares e dos saberes experienciais”. A ministração de tais oficinas corroborou a premissa do autor. Com a realização das oficinas, foi possível termos um contato mais direto com a docência, podendo experimentar as dificuldades e possibilidades ao ministrar uma aula, além de conciliar toda a teoria estudada nas disciplinas de práticas pedagógicas.

Em síntese, os bolsistas do subprojeto de Geografia vivenciaram a rotina ordinária de um bolsista do PIBID, como elaboração de relatórios, reuniões, acompanhamento de aulas, planejamentos, dentre outras atribuições. No que tange, entretanto, às atividades e ao edital 2020-2022 do PIBID ser pioneiro no desenvolvimento das atividades de modo remoto, os bolsistas enfrentaram um dos maiores desafios contemporâneos: a adaptação ao ensino remoto.

Nesse sentido, os maiores desafios na atuação dos bolsistas culminam nas adversidades da inclusão/exclusão digital, em que a internet proporciona múltiplas ferramentas para elaboração e realização de atividades dinâmicas, mas a maioria dos alunos não possui acesso a dispositivos tecnológicos e à conexão à internet, inviabilizando a realização das atividades, uma vez que todos os alunos possuem o direito de serem incluídos nas atividades desenvolvidas.

## **Conclusões**

Mesmo diante das dificuldades e limitações supracitadas advindas, sobretudo, da pandemia de COVID-19, a realização de diversas atividades se tornou possível ao longo do programa. A falta do contato presencial com os alunos e o reconhecimento incompleto do ambiente escolar, apresentaram-se como limitadores, mas, ainda assim, as experiências vividas pelos bolsistas no subprojeto de Geografia têm sido surpreendentemente enriquecedoras.

A capacidade de compreender a prática pedagógica para além das técnicas tradicionais se mostrou como um dos grandes aprendizados adquiridos pelos envolvidos no projeto ao longo dos trabalhos produzidos até essa ocasião, além do maior preparo para exercer o papel docente, habilidade superior para

se adaptar às adversidades e criatividade para preparar aulas que instiguem maior interesse por parte dos alunos.

Os benefícios proporcionados aos graduandos em Geografia, atuantes no PIBID, foram evidentes, ainda que em meio a um período adverso. A prática, o desenvolvimento da maturidade quanto ao exercício da profissão escolhida e a troca entre os bolsistas, alunos, supervisores e coordenadores se destacaram como fatores relevantes.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 20 jul. 2021.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: Que educação estamos praticando e para quem?. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº 2, Edição Especial – PPGE – UNESC, p. 80-103, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Brazilian Journal of Computers in Education** (Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE), p. 1013- 1031, 2020.

# Relato de experiência: vivendo o PIBID em tempos de pandemia

Francine Cezar<sup>1</sup>

Nicole Azevedo<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.11

## Introdução

Este relato tem por objetivo compartilhar os aprendizados vivenciados por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pela dupla de alunas Francine Cezar e Nicole Azevedo da Licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense,. As atividades foram realizadas no Colégio Estadual João Pessoa, localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, supervisionado pela professora Marciele Brandão. Destacam-se aqui os aprendizados vividos, especialmente, por meio da sequência didática intitulada “Oficina *online* de Produção Textual”, seus desafios e as percepções sobre uma educação focada no diálogo, na qual o aluno está no centro do processo de ensino.

## Relato de experiência

Em virtude do contexto pandêmico em que vivemos, mudanças ocorreram na forma como a educação pública se organiza, pois houve a necessidade de implantação do ensino remoto. Com esse novo sistema, muitas dúvidas e incertezas permearam o fazer docente. Como bolsistas do PIBID, embarca-

---

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Letras, Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, francineczr@gmail.com

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Letras, Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, nicoleazdu@gmail.com

mos nesse mar de incertezas com o objetivo de auxiliar a professora Marciele Brandão no trabalho remoto com os alunos do Colégio Estadual João Pessoa.

Iniciamos os trabalhos oferecendo monitorias *online* para as turmas, a partir de encontros síncronos, buscando acompanhar os conteúdos propostos na plataforma de ensino. O que não foi algo fácil, visto que, como bolsistas, não tínhamos acesso aos canais utilizados pela escola. Nesses encontros, os alunos poderiam tirar suas dúvidas, de acordo com a temática escolhida por nós antecipadamente.

Conforme fomos nos familiarizando com o ensino remoto e entrando no ritmo das turmas, percebemos a necessidade de planejar algo para que, durante esses encontros, os alunos ocupassem uma posição menos passiva frente ao ensino, formando, assim, um ambiente onde as experiências dos educandos fossem levadas em conta e o processo de aprendizagem tivesse como base os diálogos e questionamentos construídos entre docentes e discentes.

Visto isso, relacionamos a teoria lockeana, considerando o conhecimento prévio do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, quando Locke (2012) diz que o conhecimento é adquirido por meio das experiências, levamos em conta as vivências dos alunos ao pensar na abordagem adotada. Ademais, precisávamos propor algo em consonância com os assuntos da disciplina durante o bimestre, sendo sempre a produção textual o foco.

Pensando nisso, desenvolvemos uma sequência didática, que gostaríamos de detalhar neste relato. A proposta foi realizada com uma turma de 9º ano, na disciplina de “Produção Textual”. Nossa supervisora estava iniciando o 2º bimestre e introduzindo o ensino do gênero crônica. Para auxiliar nesse conteúdo, montamos uma oficina virtual de produção textual, com o intuito de reconhecer as dificuldades de escrita da turma, fazendo com que a participação deles ocorresse de forma ativa, por meio da produção de pequenos trechos durante as aulas. Essa proposta foi dividida em três encontros que ocorreram uma vez por semana, sendo eles organizados da seguinte forma:

Durante o primeiro encontro, discutimos acerca de um *quiz online* sobre o tipo textual dissertativo, postado anteriormente no grupo do *Whatsapp* da turma. Em seguida, apresentamos duas crônicas, sendo elas “A grama do vizinho” e “Feliz por nada”, ambas escritas por Martha Medeiros. A partir da leitura, propomos um diálogo, ouvindo as conclusões dos alunos a respeito dos textos. Essa foi uma prática que permeou todos os encontros: escutar a opinião da turma sobre as leituras, os temas e os conteúdos abordados. Para finalizar,

pedimos que, divididos em duplas, desenvolvessem um parágrafo dissertativo acerca de um dos temas discutidos durante a exposição dos textos e apresentassem o resultado da atividade para os demais colegas.

No segundo encontro, por sugestão da supervisora Marcielle, introduzimos o tema que direcionou o decorrer da sequência didática, intitulado “o lugar onde vivo”. Para exemplificar a temática, fizemos uma abordagem unindo a linguagem não verbal e a linguagem verbal. Pedimos para cada aluno levar para o encontro uma imagem que representasse o lugar onde eles vivem, podendo a imagem fazer alusão a lembranças ou retratar uma denúncia (lixo descartado de maneira incorreta, por exemplo). Os alunos deveriam anexar a foto ao formulário *online* enviado pelo *chat* da plataforma, onde o encontro acontecia, e escrever uma pequena legenda dissertativa expositiva sobre a imagem. Para elucidar, decidimos iniciar a exposição com fotos e legendas produzidas por nós.

Em seguida, abrimos espaço para que eles explicassem aos colegas o motivo da escolha. Essa atividade nos surpreendeu, pois conseguimos perceber um envolvimento maior da turma como reflexo da aproximação produzida por um tema intimamente ligado com o contexto em que cada educando está inserido. Afinal, todos possuem uma história para contar, e os alunos desejam e devem ser ouvidos.

Além disso, nesse mesmo encontro, pedimos uma atividade assíncrona, que consistiu na escrita de um rascunho de crônica, seguindo o mesmo tema abordado anteriormente. Esse exercício foi enviado por meio de um formulário *online*. Neles, recebemos relatos de adolescentes em situação de extrema pobreza, desabafos suicidas e outras situações que abriram os nossos olhos para a importância de entender a condição em que cada aluno se encontra, uma vez que essas circunstâncias afetam diretamente a aprendizagem.

Após as correções dos rascunhos, fizemos uma lista com as principais dificuldades de escrita identificadas ao longo desses encontros e, a partir delas, montamos uma aula final para o fechamento da oficina.

Por esse motivo, no terceiro encontro, abordamos questões como: coesão, concordância verbal, o uso de vírgula e nos aprofundamos na construção do gênero crônica, sempre incentivando a turma a participar e tomar uma posição ativa frente à aprendizagem. Com essa aula, encerramos o ciclo de atividades propostas para a oficina, pedindo um exercício final, no qual a tur-

ma deveria transformar o rascunho corrigido em uma crônica a ser entregue e pontuada. Após as correções, encerramos a proposta juntamente com as atividades do segundo bimestre.

Comparando os primeiros textos produzidos na oficina com a escrita do exercício final, observamos que a sequência didática cumpriu o propósito inicial, promovendo uma melhora nas produções textuais da turma. Durante esses encontros, o diálogo foi o eixo central, o que permitiu que fôssemos surpreendidas com as vivências retratadas e o quanto elas agregaram ao processo de ensino-aprendizagem.

## **Conclusão**

Como mencionado anteriormente, iniciamos os encontros focados em ensinar e fazer com que houvesse uma evolução na escrita da turma. Mas, na verdade, nós também aprendemos com as histórias de vida e os relatos sobre o lugar onde cada um vive. Participar do PIBID e promover essa sequência nos levou a vivenciar o que afirma Paulo Freire: “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 17).

Com isso, ao fim da oficina, notamos, também, uma grande evolução em nosso fazer docente. Agora, entendemos que, enquanto ensinamos, devemos estar sempre atentos ao que os alunos têm a dizer, pois um dos pontos centrais do aprendizado é a troca discente-docente, considerando que, nós educadores, não devemos assumir uma posição de detentores do saber, mas sim de agentes que trabalham para a construção conjunta do conhecimento.

Levando em consideração nossas expectativas antes de dar início à oficina de produção textual, acreditamos que, como esperado, conseguimos atingir o objetivo inicial, sendo ele obter uma melhora nas produções dos alunos. Sabíamos que os problemas não seriam totalmente resolvidos, mas acreditávamos na possibilidade de diminuí-los. Na produção final, explicada anteriormente, percebemos grande avanço por parte deles. Tendo em vista a nossa pouca experiência na docência, foi algo de imensa emoção para nós. Além disso, conseguimos aproximar os alunos, de forma a expandir nossa visão dian-

te das suas condições. Entender suas questões emocionais, socioeconômicas, familiares foi fundamental para praticarmos da melhor forma o fazer docente.

Como não é possível obter sempre um resultado perfeito, também houve questões negativas. Como foram poucos encontros, não conseguimos levar adiante demandas importantes. Os relatos pessoais dos alunos, por exemplo, foram algo que teria sido interessante e necessário ter uma sequência junto à equipe pedagógica da escola. O que tem grande relação com o segundo problema, ou seja, em nossa organização no PIBID, trabalhamos com sistema de rodízio (cada dupla tem em média dois bimestres nas turmas, para melhor viver a experiência), por isso, a falta de tempo para dar continuidade à prática foi negativa.

Apesar dos imprevistos, a oficina de produção textual foi uma grande experiência, que, com certeza, levaremos como exemplo para nosso futuro docente. Aprendemos abundantemente com as trocas ocorridas durante o processo. Tanto os diálogos internos da dupla, quanto a participação dos alunos foram, de alguma forma, necessários para nossa formação profissional e humana. Entendemos que, mais que em qualquer lugar, a empatia é essencialmente importante na sala de aula. Isso fez com que saíssemos dessa experiência não só melhores profissionais, como também seres humanos mais empáticos.

## Referências

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

LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Wrrington: Almeidina, 2012.

# COVID-19 e os desafios da Pedagogia da Alternância: a educação do campo durante o isolamento social

Rebeca Brasil Fonseca Vieira<sup>1</sup>

Eduardo Moreira<sup>2</sup>

Thaís Romano de Vasconcelos e Almeida<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.12

## Introdução

O projeto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), estabelecido em 2019, a partir da parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem como objetivo a ampliação do nível de escolaridade no Ensino Fundamental (anos iniciais) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em assentamentos da Reforma Agrária e comunidades rurais localizados nas mesorregiões Norte e Noroeste Fluminense. As aulas seguem a metodologia da Pedagogia da Alternância (PA), em que os alunos passam um período no centro de formação e um tempo na comunidade em que vivem. Os conteúdos abordados são articulados com os princípios da agroecologia e formação humanizadora. Considerando o regime de alternância, desde o início está sendo desenvolvida uma capacitação para os educadores, em um processo de formação continuada e trabalho posterior na comunidade de atuação. No entanto, a partir das medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia de COVID-19, surgiu a problemática de como esta experiência formativa baseada na Pedagogia Alternância iria estruturar-

---

1 Licenciada em Geografia, Instituto Federal Fluminense, rebecabrasilfv@gmail.com

2 Mestre em Políticas Públicas, Instituto Federal Fluminense, emoreira@iff.edu.br

3 Doutora em Zootecnia, Instituto Federal Fluminense, thais.romano@gsuite.iff.edu.br



-se. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a reestruturação do processo de formação em regime de alternância do PRONERA/EJA na região Norte e Noroeste Fluminense no contexto da pandemia de COVID-19.

Destaca-se a importância desta análise na medida que as experiências formativas de Educação do Campo com base na PA possuem uma estratégia diferente da educação urbana e tradicional, o que por sua vez precisa ser considerado nas estratégias de órgãos superiores e da comunidade escolar em geral.

## **Fundamentação teórica**

O movimento pela inclusão escolar na década de 1990 trouxe a emergência de novas estratégias e metodologias que respeitem a diversidade no território brasileiro. Dentro deste processo, consolida-se a Educação de Jovens e Adultos como um direito destes sujeitos que foram precocemente excluídos do sistema escolar. No entanto tal avanço foi limitado pelas políticas de ajuste neoliberal que têm provocado a intensificação das desigualdades sociais, a qual ao mesmo tempo que prejudica a qualidade do ensino da EJA, também eleva o número de potenciais educandos devido à exclusão do espaço escolar como consequência das mudanças socioeconômicas. Esse cenário desigual evidencia a necessidade dessa modalidade na realidade brasileira a fim de que todos tenham o direito à educação garantido (PIERRO; HADDAD, 2015).

A partir desse movimento de inclusão, é preciso delimitar que o perfil do público da EJA é diverso, abrangendo sujeitos de idades e contextos sociais, culturais e econômicos diferentes. Existem aquelas pessoas mais velhas que não tiveram acesso formal à escola, tendo o direito à educação interdito, assim como mulheres que foram impedidas por pais ou maridos de frequentarem a escola, aqueles que tiveram que abandoná-la para trabalhar e até mesmo os que foram excluídos por questões relacionadas ao “fracasso escolar”. Diante desse perfil diverso, torna-se fundamental a flexibilidade, de currículo, horário ou materiais, necessitando que os educadores e a escola estejam preparados para atender a essa realidade. Esses jovens e adultos, excluídos da escola anteriormente, precisam encontrar uma realidade diferente daquela que os afastou. Portanto, torna-se fundamental a contextualização e atendimento das necessidades desse público para que o direito à educação seja garantido (PIERRO; HADDAD, 2015).

Outro movimento de inclusão escolar corresponde à Educação do Campo, entendida como uma concepção de educação que considera a realidade cam-pesina, seu modo de ser e viver e a diversidade de grupos identitários que vivem no espaço agrário. De modo semelhante à EJA, esta modalidade tam-bém considera a flexibilidade de currículo, horário e materiais de acordo com o contexto dos sujeitos do campo. Segundo esta noção, os sujeitos do campo precisam permanecer no seu território e ter condições de reprodução social, concedendo um caráter de resistência e transformação para essa modalidade educativa. Assim, ela não pode ser reduzida apenas a uma forma de educação escolar uma vez que envolve processos mais amplos, os quais questionam a ló-gica tradicional de educação.

A construção desse modelo educacional ocorre por meio do coletivo, dando prioridade à conscientização política dos sujeitos envolvidos, permitindo que os trabalhadores do campo tenham acesso ao saber construído socialmen-te, mas do qual estiveram excluídos historicamente. Nesse sentido, a luta pela Educação do Campo destaca a baixa escolaridade dos trabalhadores, a desi-gualdade educacional, a concentração fundiária, as dificuldades na produção agropecuária, dentre outros problemas estruturais e conjunturais (SANTOS; VINHA, 2018; SOUZA, 2012).

Assim, a partir desta realidade, durante a década de 1990, as demandas dos movimentos sociais por Educação do Campo priorizavam a questão do analfa-betismo de jovens e adultos, pressionando o Estado brasileiro para efetivação de políticas públicas que enfrentassem esses altos índices de exclusão escolar. Surge, a partir da luta destes movimentos, o PRONERA, gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Como consequência de um processo de negociações tensas, o programa é instituí-do em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MOLINAAZEVEDO DE JESUS, 2010). A sua execução ficou sob a responsabilidade do INCRA e, mais tarde, em 2001, este programa foi incorporado por completo ao instituto.

A partir da sua institucionalização, o PRONERA tem como metodologia o Regime da Alternância, no qual o processo educativo é organizado em es-paços diferenciados a partir de dois momentos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) (INCRA, 2020). Durante o TE, o educando participa do processo de ensino-aprendizagem nos centros de formação, enquanto, no TC, considera o período para a prática educativa em sua comunidade. Nesse sentido, a educação

deve considerar a oferta de três capacidades para os educandos: o entendimento das particularidades do campo; a compreensão dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento do trabalho dos educandos no espaço rural.

Além disso, considerando a condição de seres humanos inacabados, o educador também assume a posição de educando, organizando e participando constantemente de processos de formação também baseados na PA, na qual se inclui o TE no centro de formação para refletir e estudar os instrumentos pedagógicos que serão utilizados a partir de sua relação com a realidade dos educandos levantadas em suas experimentações, e o TC em que estes professores vão à comunidade para mediar, conhecer e refletir as teorias debatidas no TE no cotidiano dos próprios estudantes, em um processo de formação contínua e continuada. Assim, a Pedagogia da Alternância tem como objetivo garantir o direito à educação dos camponeses por meio da contextualização crítica da realidade do educando e a participação em sua comunidade, evitando o êxodo rural, e garantindo a oferta de conhecimentos científicos (FREIRE, 1996; RODRIGUES; OLIVEIRA; COSTA, 2020).

Neste universo, o Instituto Federal Fluminense (IFF), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Rio de Janeiro, apresentaram ao INCRA a proposta de desenvolver um projeto educacional para atender a 240 estudantes, com formação para o 1º ciclo do Ensino Fundamental na modalidade EJA, direcionados a 10 assentamentos rurais e 01 acampamento presentes em 05 municípios da Região Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro no âmbito do PRONERA. O projeto (PRONERA-EJA-RJ) foi aprovado e teve suas atividades iniciadas no final do ano de 2018, em acordo celebrado entre o IFF e o INCRA.

## **Metodologia**

A presente pesquisa possui uma abordagem de natureza qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo por meio da observação. O objeto de estudo compreende o projeto PRONERA-EJA-RJ. Os sujeitos de pesquisa são os educadores deste projeto, e os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo extraída, principalmente, durante os processos de formação e nas reuniões de organização do projeto.

## Resultados e discussão

As atividades do curso de capacitação para os educadores do PRONERA-EJA-RJ se iniciaram no segundo semestre de 2019, considerado como o TE do processo de formação dos educadores. Os encontros de formação aconteciam em um final de semana, no qual eram compartilhadas experiências, saberes e metodologias para serem utilizadas posteriormente no TC. Após o encontro de formação, estes educadores tinham determinadas demandas a serem realizadas com os educandos nos seus respectivos assentamentos. Nesta primeira etapa, já estava evidenciado o regime de alternância que compõe a base metodológica do programa.

Os encontros de formação continuaram, assim como as atividades de mobilização nos assentamentos. Em março de 2020 ocorreram as aulas inaugurais nos assentamentos abrangidos pelo projeto que se iniciaria com o processo de alfabetização e escolarização dos educandos por meio do método “Sim, eu posso”. No entanto, na semana seguinte, foi decretada a suspensão das aulas no estado do Rio de Janeiro devido à pandemia de COVID-19, como meio de reduzir sua disseminação. A partir deste momento, o presente projeto começou a se reorganizar para pensar como daria continuidade às atividades previstas com base na metodologia da Pedagogia da Alternância.

Considerando este contexto, foi observado que o método de alfabetização escolhido e compartilhado na formação dos educadores, necessitaria de encontros presenciais, não havendo a possibilidade de utilizá-lo de forma remota. Além disso, a realidade dos educandos é diversa, não sendo todos que possuem acesso a tecnologias digitais, como aparelhos com suporte para acompanhar aulas no ensino remoto, além do contexto de algumas localidades com conexão de internet limitada para videochamada. Dessa forma, tendo em vista este diagnóstico, sabia-se que o modelo de ensino remoto não se aplicaria para o referido projeto, uma vez que a modalidade da EJA e Educação do Campo têm como objetivo incluir estes sujeitos que tiveram o direito à educação negado (PIERRO; HADDAD, 2015; SOUZA, 2012).

Além deste cenário de exclusão digital e desigualdade educacional, que afeta sobretudo sujeitos do campo, é preciso considerar a metodologia que fundamenta o PRONERA e a sua potencial descaracterização com o ensino remoto. De acordo com as três capacidades ofertadas pela PA, apresentadas

por Rodrigues, Oliveira e Costa (2020), no contexto de ensino remoto, seria oferecida apenas uma destas capacidades que compreende o conhecimento científico. Por outro lado, sabe-se que o conhecimento da realidade, a partir do processo participativo no TC, é fundamental para o ensino-aprendizagem desta proposta, assim como o desenvolvimento da capacidade de trabalho no campo, de forma a evitar o êxodo rural. Portanto, caso fosse adotado o ensino remoto, seria possível desenvolver apenas as atividades do TE, como na educação formal urbana, descaracterizando a Educação do Campo e o movimento de inclusão e permanência destes sujeitos.

Outra dificuldade encontrada foi o desenvolvimento do TE e TC dos educadores, considerando a condição de educadores e educandos (FREIRE, 1996). Como a realidade dos educadores é diferente, já que todos são alfabetizados e têm melhor acesso a tecnologias digitais e à internet, foi possível reestruturar e manter o processo formativo mesmo num contexto remoto. Dessa forma, os encontros de formação passaram a acontecer a cada mês por meio da plataforma *Google Meet* dando continuidade às discussões sobre a abordagem dos conteúdos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental para os jovens e adultos camponeses com base nos instrumentais teóricos-metodológicos da Educação Popular. Já as atividades de TC foram reestruturadas para o acompanhamento dos assentamentos a distância, dentro de cada possibilidade apresentada pelo distanciamento social, assim como a reflexão e a elaboração de estratégias educativas para os assentados, considerando as experiências e metodologias dos encontros de formação e o contexto de cada localidade. A partir disso, as aulas para os educandos continuam suspensas, mas os encontros de formação dos educadores permanecem, possibilitando que estes construam e compartilhem saberes para o momento em que as atividades presenciais nos assentamentos possam retornar com segurança.

## **Conclusões**

Assim, de acordo com as medidas de distanciamento social da pandemia, o projeto PRONERA-EJA-RJ precisou reestruturar a experiência formativa dos educadores, mas sem negligenciar os princípios da PA. Por outro lado, observou-se que a formação dos educandos deveria permanecer suspensa, uma vez que o formato a distância poderia intensificar a desigualdade educacional que afeta estes sujeitos, além de não abranger os diferentes objetivos da PA.

Portanto, a partir destas observações, nota-se que as decisões voltadas para o movimento de inclusão escolar camponês precisam considerar a particularidade da sua base metodológica assim como as diferenças para a educação urbana formal.

## Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INCRA. **Educação**. 30 set. 2020. Disponível em: <https://antigo.incra.gov.br/pt/educacao.html>. Acesso em: 09 set. 2021.
- MOLINA, Mônica; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire dos Santos. **Contribuições do PRONERA a Educação do Campo no Brasil**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire dos Santos (Orgs.). *Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2021, p. 29-67.
- PIERRO, M. C. D. HADDAD, S. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.
- RODRIGUES, Anny Camila Lima; OLIVEIRA, Fábio Freire de; COSTA, Odaléia Alves da. **Conehecendo a pedagogia da alternância**. São Luís: IFMA, 2020.
- SANTOS, Patrícia, VINHA, Janaina Francisca De Souza Campos. **Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira**. Araraquara, Uniara, 2018. Disponível em: [https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor\\_2018/10/12\\_Patricia\\_Santos.pdf](https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf). Acesso em: 22 jun. 2021.
- SOUZA, Maria Antônia De. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educ. soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3QpDmM9tDDh4TWYh5CmmHpB/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2021.

# A escolarização dos adolescentes em cumprimento de liberdade assistida em tempos de pandemia

Renata Melo de Souza<sup>1</sup>

Renata Maldonado da Silva<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.13

## Introdução

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, trouxe graves prejuízos à educação escolar, sobretudo para os grupos sociais mais fragilizados. Dentre eles, destacam-se os adolescentes em cumprimento de liberdade assistida, que, obrigatoriamente, devem estar matriculados nas instituições escolares. A liberdade assistida – LA – é uma modalidade de cumprimento de medida socioeducativa para os adolescentes que incorreram na autoria infracional e devidamente regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90) – e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei 12.594/12) – que tem como pressupostos a promoção da socioeducação, da ressocialização e da profissionalização.

Entretanto, diante do cenário mundial da pandemia instaurada, objetiva-se problematizar os impasses e desafios vivenciados pelos socioeducandos a partir da instauração do ensino remoto, por meio dos dados disponibilizados

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Bolsista Nota 10 pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro desde 2020. Email: rmelo.uenf@gmail.com.

2 Professora Associada no Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem na Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais na mesma instituição. Pós-doutora na Universidade Nova de Lisboa e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Email: r.maldonado@globo.com.

nos CREAS e das entrevistas realizadas com técnicos da instituição no ano de 2021. A partir disso, serão analisados alguns resultados parciais da pesquisa de Doutorado que está sendo realizada no município, sobre a execução da medida socioeducativa de liberdade assistida, no período 2017-2020.

## **Fundamentação teórica**

A medida de liberdade assistida tem por objetivo promover a ressocialização do adolescente considerado em conflito com a lei, por meio da exigência da matrícula em uma instituição escolar e da sua inserção em atividades voltadas para a profissionalização. No que tange à educação formal, a escolarização do adolescente em conflito com a lei ocorre mediante a sua matrícula em instituições de ensino municipal e /ou estadual que ofereçam o ensino fundamental ou a modalidade de educação de jovens e adultos – EJA - ou escolas da rede estadual que ofereçam o ensino médio ou a EJA.

A LA é uma modalidade considerada de meio aberto, ou seja, o adolescente realiza o cumprimento da medida sem ser retirado do convívio social, de sua família e de sua comunidade, tendo como prerrogativa a inserção obrigatória na rede escolar numa perspectiva de se profissionalizar e se inserir no mercado de trabalho, buscando a almejada “ressocialização”. Essa proposta surgiu a partir da promulgação do ECA e pode ser considerada inovadora em relação ao tratamento historicamente conferido para a “delinquência juvenil”: a internação, que, historicamente, vem sendo utilizada para “conter” a infância pobre. Entretanto, embora a legislação tenha avançado na busca de estratégias de ressocialização dos adolescentes infratores, ainda há dificuldades de acolher esse público-alvo nas instituições escolares. Soma-se, ainda, o difícil acesso das classes pobres em terem acesso ao sistema público de ensino, que foi construído com base em uma estrutura desigual e excludente.

A educação, enquanto um direito social, está descrita no artigo 208 pela Constituição Federal de 1988, como também, encontra-se regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96) e assegurada pelos aparatos legais de cumprimento de medidas socioeducativas como o ECA e o SINASE. Atualmente, a obrigatoriedade escolar contempla a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Contudo, mesmo que seja exigido que o adolescente em cumprimento de LA tenha acesso à escola, na maioria dos casos, ainda há difi-



culdades no que se refere à sua permanência na instituição escolar, apesar da perspectiva adotada pelo Estado nas últimas décadas com foco na universalização do ensino. A questão da universalização da permanência é importante, “visto que um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental abandona a escola antes de completar esse ciclo” (ZANELLA et al., 2019, p.160).

Defende-se aqui, neste trabalho, na perspectiva de Saviani, que a instituição escolar tem, como um de seus principais objetivos, “a apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações” (2005, p.15). Portanto, no caso do público-alvo da socioeducação, o difícil acesso à escolarização inviabiliza que estes adolescentes adquiriam “os instrumentos necessários ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso ferramentas aos rudimentos deste saber” (SAVIANI, 2005, p. 15). Nesse sentido, o acesso ao saber sistematizado possibilita que o educando se aproprie do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, compreenda-se enquanto sujeito histórico, e, a partir disso, possa contribuir no processo de transformação da realidade.

## **Metodologia**

O trabalho foi referenciado na pesquisa qualitativa/quantitativa, em razão de os dados sobre os encaminhamentos realizados às escolas serem provenientes do Plano Individual de Atendimento – PIA - dos adolescentes em cumprimento de LA. O PIA é um documento jurídico que contém as informações do socioeducando, conforme regulamenta o artigo 52 da lei do SINASE. Além dos dados coletados nos PIAs, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as equipes de medidas socioeducativas dos CREAS I, II e III, além da revisão bibliográfica.

A pesquisa de campo está em andamento e está sendo realizada na instituição executora de cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, no município de Campos dos Goytacazes -RJ, o Centro de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS - I (Unidade Guarus), CREAS - II (Unidade Centro) e CREAS-III (Unidade Centro). Desta maneira, os dados apresentados no próximo tópico serão os resultados parciais deste trabalho.

## Resultados e discussão

Até o momento foram analisados os dados dos PIAs dos CREAS I e II e serão apresentadas as análises de três entrevistas realizadas com técnicos da instituição. Neste sentido, os resultados parciais indicam que 14 adolescentes estão em cumprimento de LA nos referidos CREAS. Destes, 6 adolescentes estão sendo acompanhados pelo CREAS-I e 8 adolescentes pelo CREAS-II. Deste total, 9 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com a faixa etária entre os 16 e 18 anos de idade.

Os adolescentes estão matriculados na rede pública de ensino, sendo 8 na rede municipal e 5 adolescentes na rede estadual. De acordo com os dados estatísticos apresentados abaixo, a maioria dos adolescentes está cursando o segundo segmento do ensino fundamental regular ou na modalidade EJA.

GRÁFICO I - Nível de Escolaridade dos Adolescentes em Cumprimento de Liberdade Assistida



Fonte: Elaboração própria, 2021.

As entrevistas já realizadas com membros da equipe técnica do CREAS indicam, entretanto, que o público de liberdade assistida, apesar de estar formalmente matriculado, está tendo dificuldades em acompanhar o ensino remoto neste cenário atual de pandemia, conforme os relatos abaixo:

**Técnico A:** “A pandemia veio transformar todo esse cenário desses adolescentes. Primeiro por conta da **internet** que não funciona direito e quando não funcionava ia para casa de um vizinho para poder assistir(...). Tem que ser criada uma política de acesso aos meios tecnológicos, por ser um grande limitador e dificultador. Então, precisam ser criadas medidas para facilitar. Criar um

caminho de acesso a tecnologias para esses adolescentes, para acessar as escolas, cursos e outras coisas mais que virão por aí porque as coisas estão sendo feitas pelo telefone”.

**Técnico B:** “Durante a pandemia, sobre a escola o que eu pude perceber é que alguns adolescentes não estavam conseguindo acompanhar pela dificuldade e muitas das vezes não se informavam, não sabiam também como proceder porque era problema de ter celular, chip, internet, já que as informações vinham pelo *WhatsApp* e isso acabou dificultando a questão escolar de alguns adolescentes e muitos reclamaram que não se identificaram com esse sistema. Depois, tiveram alguns avanços como a distribuição de *chip* (na rede estadual), as entregas de material impresso e com essas ações foi possível viabilizar algo.”

**Técnico C:** “Não tenho devolutiva de adolescente sobre as dificuldades de estudo nesse período de pandemia. O adolescente não está reclamando porque não está nem conseguindo acessar”.

Desde de março de 2020 o Ministério da Educação vem publicando portarias como a 343, 473 e a Medida Provisória 934 (BRASIL, 2020) e atualizando-as quanto à regulamentação das atividades escolares da educação básica e superior, “suspendendo as aulas presenciais e indicando em caráter emergencial a educação remota” (ALVES, 2020, p.351). A partir dos relatos acima evidenciados, verificaram-se os desafios de operacionalizar e ofertar o recurso do ensino remoto para o público-alvo da socioeducação.

Neste sentido, os estudos de Sunde et al. (2020) confirmam os desafios apontados nas entrevistas, ao descreverem que “a falta de condições como é o caso de computador, tablet ou telemóvel, internet com capacidade de suportar uma aula online, sem contar com as capacidades pessoais em manusear as novas tecnologias” (SUNDE et al., 2020, p.5) configuram um desafio para a garantia da continuidade das atividades letivas. Infelizmente, devido ao surto provocado pela pandemia de COVID-19 (SARS-COV-2), várias medidas e protocolos de segurança foram implementados como estratégias de promover o isolamento social dos indivíduos, o que culminou no fechamento das atividades presenciais nas unidades escolares e implementando, em caráter emergencial, o ensino remoto, que é “uma modalidade aplicável para responder um problema temporário, como forma de dar continuidade às atividades pedagógicas com uso exclusivo dos meios tecnológicos ligados a internet.” (SUNDE et

al., 2020, p.4). É necessário, porém, pontuar que essa mediação com as tecnologias digitais,” no processo de ensino-aprendizagem da educação, destacando a educação básica, sempre se constituiu em um grande desafio a ser vencido” (ALVES, 2020, p.350), fato este claramente evidenciado nas entrevistas.

Ademais, os alunos adolescentes cumpridores de liberdade assistida têm pais e/ou responsáveis assalariados, e, muitos deles sobreviviam do trabalho informal, com renda inferior a um salário mínimo e, com a pandemia, perderam a sua possibilidade de renda e subsistência. Dos quatorze adolescentes atendidos, dez famílias estão inscritas no programa de transferência de renda Bolsa Família, demonstrando que as modificações realizadas na forma de ensino criaram embaraços “a certa camada de alunos das periferias e de famílias pobres e até professores” (SUNDE et al., 2020, p.3), com nível socioeconômico desfavorável.

Portanto, o contexto de vida destes adolescentes e de suas famílias é permeado de vulnerabilidades sociais, que corroboram para que eles esbarrem em alguns fatores de ordem social, econômica e cultural, que às vezes prejudicam o seu aprendizado ou dificultam a possibilidade de dar prosseguimento aos estudos. Isto em função da impossibilidade de acesso a materiais escolares adequados (já que, no cenário atual, se faz necessário ter acesso a aparelhos eletrônicos, em especial, o celular), em função das dificuldades de subsistência ou da própria estrutura familiar de auxiliar nas possíveis dificuldades de aprendizado acentuadas neste cenário. Portanto, o uso da tecnologia apenas não é capaz de transformar a educação do século XXI, conforme apontam Sunde et al. (2020).

## **Conclusões**

A ausência de reflexões sobre a importância do acesso - permanência e do adequado processo de ensino aprendizagem no contexto escolar para os filhos da classe trabalhadora, no qual se incluem os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, - demonstra que o direito à educação assegurado pela CF/88, ECA, LDBEN-1996 ainda dispõe de muitas fragilidades. Embora a lei do SINASE e a LDBEN assegurem a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 aos 17 anos e para os indivíduos que não tiveram acesso à escola neste período, é necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência do adolescente na escola. Este cenário foi acentuado durante a pandemia de COVID-19, constatando-se as dificuldades dos alunos em darem continuidade

ao seu processo de ensino-aprendizagem pela ausência de aparatos tecnológicos exigidos na modalidade de ensino remoto.

Além das dificuldades de acesso à escolarização, o que impede que o adolescente se aproprie do conhecimento sistematizado pela humanidade por meio da escola, outro ponto a ser ressaltado é que, com a referida pandemia, evidenciaram-se, em caráter exponencial, as vulnerabilidades sociais do adolescente e sua família como as questões da fome, do desemprego e do acesso a tecnologias não só para dar sequência à vida escolar, mas para a manutenção de sua própria vida, já que a maioria das informações e acesso às políticas públicas, auxílio emergencial, estão sendo realizados, atualmente, por meio de plataformas e aplicativos digitais.

## Referências

- ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.8, n.3, p. 348 -365, 2020, Fluxo Contínuo. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/9251-Texto%20do%20artigo-25201-1-10-20200704.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90, Brasília: 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934**, de 1 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19**. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei nº 12.594/12, Brasília: 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Luanna Tomaz de; ALBUQUERQUE, Fernando Silva; ABOIM, Josilene Barbosa. A Convenção da Criança e os limites na Responsabilização de crianças e Adolescentes no Brasil: Rupturas e Permanências. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, vol.10, n.2, abr-jun 2019, p.1356 -1382. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2179-89662019000201356](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662019000201356). Acesso em: 03 jun. 2020.

SUNDE, Rosário Martinho; JÚLIO, Ossula Abílio; NHAGUAG, Mércia Armino Farinha. O Ensino Remoto em Tempos da Pandemia da COVID-19: Desafios e Perspectivas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, ano 03, n. 03, v. 03, set./dez.,2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/11176-44824-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ZANELLA, Maria Nilvane, LARA, Angela Mara de Barros, CABRITO, Belmiro Gil. Educação Social e Escolar e o Direito à Educação na Medida Socioeducativa. **ECCOS Revista científica**. São Paulo, n.48, p.155-173, jan/mar.2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/11431-61043-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

# Ferramentas digitais: possibilidades para um processo de aprendizagem lúdico e significativo

Ana Christina Feydit Martins<sup>1</sup>

Anna Luiza Barroso Ferreira<sup>2</sup>

O resumo discute sobre as possibilidades das ferramentas digitais para a aprendizagem, que se convertam em estratégias lúdicas, envolvendo os alunos de forma divertida, prazerosa e manipulável ao nível real de seu desenvolvimento e domínio. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2016, p. 3) apresenta recomendações em relação ao uso inapropriado dos recursos digitais, o que faz necessário adequar o tempo de exposição às telas e estabelecer uma rotina para a criança de acordo com sua faixa etária. Algumas ferramentas digitais são sugeridas, como o “QrCode” para acesso aos recursos midiológicos (jogos, vídeos e animações), utilização de “Power Point” para a elaboração de jogos personalizados, realidade aumentada e sites que permitem a adaptação de conteúdos por quis, roletas interativas, além de estruturas de jogos virtuais. Por meio de um estudo hermenêutico e da observação do desempenho de turmas da educação infantil na faixa etária de 2 e 3 anos, foram realizadas observações relacionadas aos benefícios que a adequação das ferramentas digitais sugerem ao processo de aprendizagem das crianças. Percebe-se que antecipar um contato supervisionado didaticamente com esses recursos digitais, de forma exploratória, de pesquisa e de colaboração para aprendizagem, pode influir no desempenho escolar e, conseqüentemente, no alcance dos objetivos educativos. Entre as atividades desenvolvidas com as turmas participantes da pesquisa, uma delas foi a inserção do “Qrcode” em atividade impressa, em que o aluno direcionava a câmera para a imagem e acessava o jogo referente ao conteúdo. O uso de dispositivos e recursos digitais sugeridos neste estudo

---

1 Pedagoga, Instituto Superior de Ensino do CENSA, chrisfeydit@gmail.com.

2 Pedagoga, Instituto Superior de Ensino do CENSA, annabarroso17@gmail.com.

consiste na tentativa de retirar o contexto alienador da tecnologia que acontece por meio de exposição excessiva aos vídeos e jogos sem cunho educativo para vincular o digital à pesquisa, ao conhecimento científico, à aprendizagem lúdica e significativa. Assim torna-se possível a criação de um ambiente desafiador, com atividades e propostas que correspondem à realidade dos nativos digitais, enriquecendo o processo de aprendizagem da criança. A aprendizagem da linguagem escrita, a ampliação da lógica matemática e o domínio tecnológico são incentivados em um processo formativo com inúmeras possibilidades de experimentações que se adequam ao ritmo do aluno, por meio de da intervenção da tecnologia digital mediada pelo profissional da educação.

**Palavras-chave:** Tecnologia, Aprendizagem, Ludicidade.



# Ensino híbrido e o uso de tecnologia no processo de alfabetização

Jéssika Martins Azevedo Rangel<sup>1</sup>

Atualmente, as crianças são sensibilizadas a iniciarem desde cedo no mundo tecnológico. O apelo pelas novas tecnologias ganha espaço entre elas e, consequentemente, o acesso às novas mídias sociais. Ao ingressar no ambiente escolar, desde os primeiros dias, a criança inicia de forma natural o processo da lecto escrita, fazendo uso de softwares educacionais como ferramenta eficaz no estímulo à consciência fonológica. Em contraponto, o contato desenfreado com a tecnologia vem gerando desinteresse pela escrita pautada na norma culta, o que sensibiliza a escola, principalmente nos anos iniciais, a renovar suas práticas para estimular o interesse das crianças pela escrita e pela leitura. A consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada, quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua. O objetivo do presente trabalho é discutir como a tecnologia pode ser uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, ainda que o ensino ocorra de forma híbrida, que é uma abordagem pedagógica que nos possibilita mesclar diversas atividades presenciais ou por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, nas quais possibilitam os estudantes serem protagonistas do seu conhecimento. A metodologia consiste em revisão bibliográfica pertinente ao tema investigado, além de entrevistas por meio de formulário semiaberto com docentes do terceiro período e primeiro ano do ensino fundamental nas redes pública e particular de ensino da cidade de Campos dos Goytacazes. O intuito é captar a percepção dos docentes quanto ao uso das ferramentas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem no processo de alfabetização. A pesquisa visa a contribuir para a identificação de práticas que auxiliem os docentes a realizarem intervenções no processo do aprendi-

---

1 Pedagoga, Instituto Superior de Ensino do CENSA, jessikamazevedo.ja@gmail.com

zado, pois sua introdução na educação infantil leva conhecimento às crianças de modo diferenciado. Com isso, a consciência fonológica é fundamental para que o processo de alfabetização seja eficaz e ocorra interligada às outras habilidades. Por meio desses diferentes recursos, os momentos de aprendizagem tornam-se ricos e interativos. Além disso, esses recursos podem ser utilizados de forma complementar com as atividades de sala de aula, destacando que é fundamental que haja sempre um suporte do adulto.

**Palavras-chave:** Ensino-híbrido, consciência fonológica, alfabetização.

# A cartografia no ensino fundamental: práticas e perspectivas

Gabriela Porto Paes de Araújo<sup>1</sup>

Angellyne Moço Rangel<sup>2</sup>

Zandor Gomes Mesquita<sup>3</sup>

O ensino da cartografia, a depender da abordagem didática, tende a contribuir para a representação e o desenvolvimento de uma perspectiva analítico-crítica por parte do discente sobre o espaço e suas relações, favorecendo a construção do raciocínio geográfico, mobilizando a capacidade de ler e compreender o mundo e potencializando uma formação cidadã. Pensar o ensino da Geografia Cartográfica faz com que sejam tecidas análises sobre as variadas possibilidades de estratégias e recursos que podem ser utilizados e trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar as escolhas e as estratégias metodológicas dos professores de Geografia do 2º segmento da rede municipal de educação de São João da Barra para o ensino da cartografia. Para isso, esta pesquisa, de natureza qualitativa, que se encontra na fase inicial, realizar-se-á em duas etapas. A primeira etapa envolve um levantamento bibliográfico sobre a temática, a fim de embasar e nortear as discussões, e uma pesquisa documental, a partir de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São João da Barra, tais como relatórios institucionais e projetos pedagógicos da rede e das escolas integrantes do estudo, tendo em vista analisar o currículo e os princípios educacionais do município, identificar os projetos orientados para a área da Geografia e conhecer

---

1 Licencianda em Geografia do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, e-mail: porto-paes0@gmail.com.

2 Doutora em Sociologia Política, professora do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, e-mail: amrangel@iff.edu.br.

3 Doutor em Geografia, professor do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, e-mail: zandor.mesquita@iff.edu.br.

as propostas pedagógicas das escolas. A segunda etapa prevê a aplicação de um questionário aos professores participantes, com o intuito de traçar o perfil desses profissionais e analisar suas estratégias e práticas de ensino orientadas para a cartografia, os recursos e os processos formativos disponibilizados em suas instituições, bem como suas demandas e expectativas de exercício no magistério, considerando, inclusive, a atual conjuntura de ensino remoto e ensino híbrido. Os resultados preliminares da revisão da literatura permitem afirmar que o ensino da Geografia, especialmente no que se refere a mapas, tem sido realizado a partir de estratégias atravessadas por memorização e descrição, apartado do desenvolvimento do raciocínio geográfico (FANTIN, 2013; TAUSCHEK, 2013; NEVES, 2013). Espera-se, com esta pesquisa, agregar reflexões à discussão sobre o ensino de cartografia, marcado, historicamente, por práticas distantes da problematização que embasa a Geografia enquanto ciência social, e identificar as estratégias de ensino utilizadas por professores e suas demandas profissionais.

**Palavras-chave:** Geografia. Cartografia. Metodologias de ensino.

# Uso do Instagram na extensão escolar: a experiência do projeto Empodere-se

Josélia Rita da Silva<sup>1</sup>  
Giovanna Cararine Gonçalves<sup>2</sup>

Em uma sociedade cada vez mais conectada à internet, as redes sociais ganham impulso para além de lazer, transformando-se em ferramenta econômica, educacional e social. Em tempos de pandemia, as necessárias medidas de isolamento social impuseram novos desafios à educação e, em especial, à extensão escolar, cuja essência pressupõe o contato para levar o saber além da unidade de ensino. Imbuídos desse entendimento, esta pesquisa teve como objetivo avaliar o uso do *Instagram* como ferramenta de extensão escolar do Projeto “Empodere-se”, que tem como propósito produzir conteúdos educativos sobre igualdade de gênero, empoderamento e empreendedorismo feminino. Para a mensuração proposta, foi empregada a técnica da observação e análise de *feedback* dos seguidores da página, bem como a contagem do engajamento (curtidas, compartilhamentos, comentários). Os dados coletados no período de setembro de 2020 a agosto de 2021 apontam para os seguintes resultados: o público alcançado pela página é, em sua maioria, composto por mulheres, adolescentes, seguido de profissionais da educação; há participação masculina na página, porém mais tímida quanto a comentários e compartilhamentos; os conteúdos com melhor recepção foram dicas de livros, filmes e séries, seguidos de informações sobre empreendedorismo feminino. Merece ainda destaque a oportunidade de intercâmbio de informações e parcerias com outras páginas de projetos de temática correlata. Conclui-se que a experiência do uso do *Instagram* para a extensão escolar do Projeto Empodere-se obteve considerável êxito, levando conhecimentos e informações de maneira abrangente por meio de rede social, permitindo que a pesquisa originária se

---

1 Mestre e Doutoranda, IFF Campus Itaperuna, CNPq-IFF, joselia.silva@iff.edu.br

2 Estudante de Curso Técnico, IFF Campus Itaperuna, CNPq-IFF, mariacarariniegiovanna@gmail.com

tornasse de acesso público e ampliasse a discussão sobre a temática proposta. O resultado alcançado satisfaz a equipe do projeto, uma vez que permitiu cumprir os objetivos traçados de maneira exitosa. Sugere-se que outros projetos de extensão avaliem a possibilidade de utilização de redes sociais em suas ações, de modo a tornar o conhecimento produzido pela escola mais acessível e difuso.

**Palavras-chave:** Empoderamento feminino, Rede social *Instagram*, Extensão escolar.

# Cadernos temáticos de podcasts como ferramenta de síntese de conteúdo acessível para pessoa com deficiência auditiva

Joelmir Vinhoza Canazaro<sup>1</sup>

Muriel Batista de Oliveira<sup>2</sup>

Vinícius de Oliveira Barbosa<sup>3</sup>

O podcast é adotado como ferramenta educacional para levar conteúdo de forma acessível. Assim, o presente estudo tem como objetivo relatar a experiência das pessoas com deficiência, sobretudo, auditiva, com a leitura de cadernos temáticos de podcasts de uma escola da esfera pública federal, o Instituto Federal Fluminense de Itaperuna. Trata-se de uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa. A análise se dividirá em duas (02) categorias: pessoas com deficiência auditiva (três alunos) e pessoas que não possuem deficiência (sete alunos), por meio do Questionário de Autoaplicação e a Análise de Conteúdo de Bardin. O Formulário Google será usado para construção da apresentação e do questionário. As transcrições textuais seguirão as diretrizes do eMAG - Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico. Os três (3) alunos com deficiência auditiva (estes de baixa audição) desenvolverão roteiros e gravarão os podcasts com as temáticas “disseminação da ciência” e o “uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) como práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem”. Os sete (7) alunos que não possuem deficiência auxiliarão os colegas lendo os cadernos produzidos, tendo, assim, uma mídia a mais para estudos, consulta e inclusão, visto que a acessibilidade é para todos. Por

---

1 Especialista em Design instrucional, Metodologia do Ensino da Matemática e do Ensino da Física, Analista de Sistema, Matemático e Físico, Centro Universitário Redentor, joelmirvcanazaro@gmail.com.

2 Doutora em Educação, Engenheira Civil e de Segurança do Trabalho, Centro Universitário Redentor, muriel1078@gmail.com.

3 Especialista em Automação Industrial e Engenheiro Mecânico, Centro Universitário Redentor, mech.barbosa@gmail.com.

fim, os educadores poderão refletir sobre suas práticas e propor ideias quanto à elaboração de materiais didáticos acessíveis e inclusivos em suas respectivas disciplinas, envolvendo a escola como um todo em projetos significativos e disruptivos para a educação.

**Palavras-chave:** Acessibilidade, Pessoa com deficiência, Podcast.



# Infográfico como material didático digital no curso superior em engenharia civil EAD para alunos com deficiência visual

Joelmir Vinhoza Canazaro<sup>1</sup>

Muriel Batista de Oliveira<sup>2</sup>

Vinícius de Oliveira Barbosa<sup>3</sup>

O infográfico é adotado como ferramenta educacional para síntese e/ou revisonal de conteúdo específico de engenharia. Assim, o presente estudo tem como objetivo relatar a experiência das pessoas com deficiência, sobretudo, visual, com a leitura desses infográficos, que foram elaborados para o ciclo específico de Curso Superior em Engenharia Civil na modalidade de Educação a Distância (EaD) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Trata-se de uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa. 20 infográficos serão elaborados usando técnicas de cores em alto contraste e de audiodescrição das ilustrações seguindo diretrizes do eMAG - Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico. Os leitores de tela usados serão o *Non Visual Desktop Access* (NVDA) e o *Job Access With Speech* (JAWS for Windows). A diagramação e revisão técnica será feita por uma equipe multidisciplinar, composta por dois (2) designer gráficos, um (1) designer instrucional, (3) pedagogos, (2) revisores gramatical e textual. A análise se dará com três (3) pessoas com deficiência visual, que apresentam baixa visão. Serão usados como técnicas de coleta de dados, a observação e o diário de bordo. Já para a análise das falas, será usado o método de Análise de Conteúdo de Bardin. Espera-se que as três (3) pessoas

---

1 Especialista em Design Instrucional, Metodologia do Ensino da Matemática e do Ensino da Física, Analista de Sistema, Matemático e Físico, Centro Universitário Redentor, joelmirvcanazaro@gmail.com.

2 Doutora em Educação, Engenheira Civil e de Segurança do Trabalho, Surmonte - Gestão e Consultoria Educacional, muriel1078@gmail.com.

3 Especialista em Automação Industrial e Engenheiro Mecânico, Centro Universitário Redentor, mech.barbosa@gmail.com.

com baixa visão, ao acessarem os conteúdos sintetizados, possam lê-los e/ou escutá-los com auxílio dos leitores. Ainda, tais recursos estarão disponíveis a todos. Sugere-se que sejam feitas novas pesquisas seguindo a presente metodologia, a fim de levantar outras hipóteses e evidências, como, por exemplo, a implantação de algoritmos que permitam ao leitor escolher a parte do texto que deseja pular caso não queira ler. Por fim, ressalta-se a importância de uma maior amostragem, testes em outros programas de leitores de tela e a inclusão de pessoas com deficiência visual total.

**Palavras-chave:** Acessibilidade, Engenharia Civil, Visual.

# Desafios e possibilidades do uso das TICs em sala de aula: uma análise do papel da gestão escolar no processo

Mauricio Gonçalves Da Silva<sup>1</sup>

Josélia Rita da Silva<sup>2</sup>

A partir do emprego de novas tecnologias, ocorrem transformações sociais que afetam fortemente as escolas, que precisam adequar suas práticas no intuito de acompanhar tais modificações. O papel dos gestores é fundamental nessa adequação. A gestão escolar deve incentivar e contribuir para uso de novas tecnologias no contexto educacional, bem como considerar as diversas opiniões dos diferentes segmentos envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo. Nesse sentido, este trabalho teve por objetivo investigar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula na perspectiva de gestores escolares e docentes. A pesquisa foi realizada em uma unidade estadual de ensino, localizada no Noroeste Fluminense, e baseou-se em uma abordagem empírica que conjugou técnicas qualitativas e quantitativas. Primeiramente foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, de modo individual com as gestoras (diretora, diretora adjunta e coordenadora pedagógica), por meio de videochamadas realizadas e gravadas pelo *Google Meet*. Em seguida, foi aplicado um questionário composto de questões estruturadas, disponibilizado aos professores por meio de *link* do *Google Forms* e enviado em lista de *e-mails* e grupos de *WhatsApp* dos docentes da escola. Os resultados demonstram uma boa participação da gestão escolar no estímulo ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula. Outro dado relevante é que a quase totalidade dos participantes desta pesquisa (95,5%) acredita que o uso das TICs traz melhorias significati-

---

1 Pós-graduado, Estudante de Pós-graduação IFF *Campus* Itaperuna, mauriciogods@gmail.com.

2 Mestre e Doutoranda, Docente IFF *Campus* Itaperuna, joselia.silva@iff.edu.br.

vas para a aprendizagem, porém uma minoria (6,8%) utiliza essas tecnologias diariamente em suas aulas, o que nos permite inferir que, apesar de reconhecerem a importância, falta qualificação, incentivo e suporte material e pedagógico para tal utilização. Observou-se que o papel do gestor escolar nessa dinâmica é fundamental tanto nos aspectos de planejamento quanto de liderança e motivação para o uso das TICs. Na unidade estudada, nota-se que a gestão é aberta, porém ainda tímida quanto a uma utilização mais engajada com o cotidiano escolar, ficando as tecnologias como complemento da ação pedagógica. Considera-se que a gestão escolar, na condição de responsável por reunir e conduzir a comunidade de ensino, é crucial a fim de acompanhar as demandas impostas pela sociedade e, por conseguinte, criar as condições materiais e subjetivas que favoreçam a utilização das TICs em sala de aula.

**Palavras-chave:** TICs em sala de aula, Gestão escolar, Inovação na gestão.

# As metodologias ativas de ensino-aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação aplicadas ao ensino remoto durante a pandemia

José Elias da Silva Justo<sup>1</sup>  
Clarissa Pires Duarte da Conceição<sup>2</sup>

O ensino remoto emergencial (ERE) tornou-se uma realidade durante o período de pandemia ocasionada pela COVID-19, fazendo-se necessário mudanças e adaptações no trabalho dos professores. Diante dos desafios que o modelo remoto exige, as tecnologias de informação e comunicação (TIC), juntamente com as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, são essenciais para estratégias pedagógicas eficazes que os educadores precisam desenvolver. Este resumo tem como objetivo analisar a aplicação de metodologias ativas de ensino combinadas com as TIC durante a pandemia e investigar o papel do professor nesse contexto. Este estudo também realiza experiências educacionais em componentes curriculares dos cursos Superior em Engenharia Elétrica e Técnico concomitante em Eletrotécnica, ministrados pelo professor coordenador do estudo e ofertados no Instituto Federal Fluminense (IFF), *campus* Campos Centro. Do ponto de vista metodológico, foram desenvolvidas aulas que utilizam as TIC aliadas com metodologias ativas de ensino-aprendizagem, em particular, a Aprendizagem Baseada em Projetos; usando reuniões/aulas síncronas com o Google Meet, conteúdos e atividades para estudos assíncronos por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle/IFF. Foi confeccionado e aplicado um questionário para investigar as perspectivas e experiências dos alunos com as metodologias ativas de ensino e TIC, além de realizado o levantamento bibliográfico. Os resultados parciais da pesquisa

---

1 Mestre em Pesquisa Operacional e Inteligência Computacional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - RJ, IFF, sjjusto@gmail.com.

2 Graduada em Licenciatura em Ciências da Natureza: Ciências e Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - RJ, PIBIC-IFF, clarissapdc@gmail.com.

mostram que: os alunos avaliaram positivamente e concordam com a forma como os componentes curriculares foram organizados, cujos materiais de estudo foram disponibilizados pelo menos 3 (três) dias antes das aulas remotas síncronas, sendo estas para aprofundarem os estudos e tirar dúvidas, proporcionando que os alunos sejam ativos no processo educativo; 91% dos alunos sinalizaram como ótimo o uso da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos aliada às TIC. Todos os discentes querem estudar novamente com o desenvolvimento de Projetos em outras disciplinas. A aprendizagem por meio da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos aliada às TIC foi uma experiência interessante, inovadora e mostrou-se efetiva. Conclui-se que é uma proposta pedagógica eficaz e que deve ser levada em consideração nas instituições de ensino tanto para uso no formato de ensino remoto, presencial ou híbrido, uma vez que os educandos estão dispostos a desenvolver o conhecimento por meio desse processo educativo que o beneficia tanto na aprendizagem do conteúdo curricular quanto na resolução de problemas para vida pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** TIC, Ensino remoto emergencial, Aprendizagem Baseada em Projetos.

# Pandemia e ensino remoto: os desafios vivenciados por estudantes do ensino superior do IFF em tempos de COVID-19

Luiz Gustavo Borges do Rosario<sup>1</sup>

Isadora Queiroz Carolina<sup>2</sup>

Com a pandemia de COVID-19, diversos aspectos da sociedade global foram afetados. Na educação, não foi diferente, sendo necessária a adaptação de diversas maneiras, incluindo a forma de realização das aulas, implementando o ensino remoto emergencial. A pesquisa objetiva investigar as experiências de estudantes do ensino superior do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro durante a implementação do ensino remoto emergencial. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, contando com um estudo bibliográfico, tendo, como referencial teórico, autores como Borstel, Fiorentin e Mayer (2020), Cordeiro (2020) e Marcom e Valle (2020) e um estudo de caso, realizado com 13 alunos da graduação do IFF *campus* Campos Centro, mais especificamente, com 8 alunos do curso de licenciatura em Geografia e 5 alunos do bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, de distintos períodos. Considerando o período pandêmico, a coleta de dados com os sujeitos-objeto ocorreu a partir da aplicação de um questionário semiestruturado pelo *Google Forms*, encaminhado para os alunos por meio do aplicativo *WhatsApp*, utilizando a técnica de *Snowball*. Entre os relatos, foi comum a narrativa que a qualidade do ensino decaiu, principalmente nas disciplinas que demandam aulas práticas. Os alunos ainda revelaram que em função do ensino remoto ser uma nova realidade, tanto eles, como os docentes, estão se adaptando a essa nova realidade, o que carece de mais tempo para a realização das aulas, indo no sentido oposto ao

---

1 Graduando em licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal Fluminense, e-mail: luizgustavo-borges@outlook.com.br

2 Graduanda em licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal Fluminense, e-mail: isadoraqueiroz.c@gmail.com

calendário acadêmico da instituição, que contou apenas com 12 semanas por semestre durante o período pandêmico, como foi o caso do semestre 2020.2, em que a pesquisa foi realizada. Houve, também, relatos acerca da inclusão digital dos alunos, de forma positiva, alegando que a instituição providenciou todo o suporte tecnológico necessário para atender aos alunos. Houve, entretanto, críticas a uma temática: o desgaste psicológico e a falta de suporte da instituição nesse quesito. Os entrevistados alegaram que o número de atividades aumentou em comparação com o período presencial, o que gerou um estresse e um desgaste emocional. Em síntese, toda essa dinâmica virtual ainda é muito nova para o corpo discente, que ingressou na instituição visando cursar a graduação na modalidade presencial, o que ainda irá provocar situações adversas para os universitários, além de expor a fragilidade da educação neste momento de crise. Por fim, as reflexões aqui expostas apontam a necessidade de discussões e aprimoramento do ensino remoto emergencial pelas perspectivas de seus protagonistas, os alunos.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto, Pandemia, Ensino Superior.



# Formação docente em tempos de pandemia de COVID-19: desafios dos jovens estudantes do IFFluminense *campus* Campos Centro

Mikaela Cristina França da Silva<sup>1</sup>

Nayara de Pinho Fernandes<sup>2</sup>

Christiane Menezes Rodrigues<sup>3</sup>

Tendo em vista a complexidade da formação inicial de professores, deve-se levar em consideração o atual contexto pandêmico em que os jovens-estudantes estão inseridos. Com as medidas restritivas do distanciamento social, em função da pandemia de COVID-19, o Instituto Federal Fluminense *campus* Centro adotou novas estratégias de ensino-aprendizagem, as denominadas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Assim, acredita-se que os cursos de licenciatura devem estar atentos a esta realidade e às condições dos licenciandos, a fim de refletir e propor uma formação de professores sólida e de qualidade, considerando a realidade do ensino remoto em vigência. Este trabalho, recorte de uma pesquisa de iniciação científica, objetiva analisar os desafios enfrentados pelos jovens dos cursos de licenciatura do IFFluminense *campus* Campos Centro em tempos de pandemia. A metodologia consiste em abordagem quanti-qualitativa de caráter exploratório. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: questionário online e entrevistas, realizados com os discentes do 1º ao 4º período dos cursos de licenciatura. A partir dos resultados parciais, percebeu-se que os jovens-estudantes consideram que o retorno das atividades pedagógicas na modalidade remota tenha sido a escolha correta para superar os obstáculos impostos pela pandemia de COVID-19, no entanto 74,3% acreditam que a qualidade da formação inicial tenha diminuí-

---

1 Graduanda, Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, mikaelacfs@gmail.com.

2 Graduanda, Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, nayararangel2010@gmail.com.

3 Mestre, Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, chmenezesrodrigues@gmail.com.

do. Observou-se que 41,2% dos respondentes possuem dificuldades de ordem pessoal relacionadas à falta de motivação, dificuldades de estabelecer um ritmo de estudos e questões emocionais, que afetam diretamente na formação e nas perspectivas destes estudantes. Diante das pluralidades sociais e econômicas dos jovens-estudantes, é difícil realizar um levantamento de todos os desafios enfrentados pelos licenciandos, todavia a certeza que temos é que a formação do professor precisa ser discutida em face dos tempos pandêmicos. Dito isso, é importante que as diversidades dos licenciandos sejam conhecidas e consideradas, a fim de se refletir a formação de professores, a partir das concepções e condições dos sujeitos a quem se destina esta formação.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Pandemia, Juventude.

SEÇÃO 2: FORMAÇÃO DOCENTE E  
METODOLOGIAS DE ENSINO

# A extensão universitária como instrumento para contribuição na formação docente continuada

Jessica Teles Basilio<sup>1</sup>

Gessica Pereira Monteiro Rangel<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.14

## Introdução

É recorrente o discurso de que faltam aos professores que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial os conhecimentos necessários para o exercício da docência junto a esse alunado. Dessa maneira, De Sousa (2017, p. 7) constata que:

No Brasil, o maior desafio para a efetiva inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais tem sido a falta de preparo de grande parte dos professores aliada a carência de uma formação sustentada nos pressupostos da educação inclusiva. É comum ouvir relatos de muitos professores que não se sentem preparados ou que temem lidar com alunos com diferentes necessidades educativas. Desta forma, a formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino e este depende muito do comprometimento com a profissão docente.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais urgente a necessidade de problematizar a formação de professores como forma de identificar as possíveis fragilidades

---

1 Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), jessicateles020@gmail.com

2 Mestre em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), gessicapmrangel@gmail.com

no processo formativo. Além disso, a formação profissional para esse público é de extrema relevância, visto que as salas de aulas estão cada vez mais heterogêneas.

Diante desse fato, no ano de 2020, foi desenvolvido um projeto de extensão que teve como objetivo ofertar um curso de formação continuada para docentes que atuavam com alunos público-alvo da educação especial no município de Laje do Muriaé. Compreende-se que a extensão universitária tem forte impacto para contribuir na formação docente continuada, tendo em vista que há uma troca de conhecimentos da universidade com a sociedade, perpassando os muros da academia. Além disso, a relação da extensão com a formação continuada contribui para o fortalecimento dos vínculos sociais, priorizando a superação das desigualdades e as exclusões existentes.

Assim, de acordo com Nunes e Silva (2012, p. 9),

Nesse raciocínio, a universidade, enquanto um ambiente rico de criatividade, saberes e potencialidades, pode em seu cotidiano acadêmico promover espetáculos culturais como teatro, músicas e outras manifestações. Além de promover seminários e debates sobre assuntos polêmicos tais como inclusão, alfabetização ou relacionados à área de saúde. Isso é benéfico tanto para sociedade quanto para a universidade.

Ao percorrer as fragilidades das propostas de escolarização destinadas a pessoas com deficiência, em seus contornos políticos, destaca-se a necessidade de uma política efetiva, em que o princípio inclusivo “comprometido com o laço social e a ética cotidiana” se valer na prática (NEVES *et al.*, 2019, p.16).

No estreitamento das discussões sobre a prática, encontramos as inferências da formação de professores para a efetivação da educação inclusiva de modo que reflita, substancialmente, na aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, visto que os resultados encontrados pela pesquisa de Pletsch (2009, p. 148) concluem que um dos grandes desafios está na viabilização de um trabalho disposto a “ensinar e aprender para a diversidade”. Nessa perspectiva, em consonância com os estudos de Ribeiro *et al.* (2020, p. 4), ressalta-se a importância da extensão universitária justamente por ir ao encontro das fragilidades do trabalho prático encontrado, uma vez que oferece aos docentes oportunidades reais de estarem inseridos em um ambiente de crítico estudo e pesquisa no campo da Educação Especial.

Portanto, tendo por base os discursos sobre a precarização da formação docente para o público-alvo da Educação Especial, entendeu-se como necessária a busca e problematização da formação dos professores, de modo a identificar a precarização e as fragilidades no processo formativo. Diante desse argumento, o presente trabalho possui como objetivo apresentar uma experiência do projeto de extensão que foi desenvolvido com o intuito de fornecer formação continuada aos docentes que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial no município de Laje do Muriaé/RJ.

## **Fundamentação teórica**

Segundo Freire (2006, p. 36), “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.”

Nessa perspectiva, o conhecimento se constitui com as relações do homem com a sociedade, abrangendo as diversas esferas sociais. Assim, ao tratar-se da extensão universitária para a formação continuada docente, é importante frisar que a universidade se torna uma facilitadora de novos conhecimentos, tanto para os profissionais da educação como para os sujeitos das comunidades, trazendo a relação transformadora entre universidade e sociedade.

De acordo com os parâmetros legais como: a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) implementada em 2008, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (LBI), dentre outros documentos, a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial é obrigatória no ensino regular, assim, é imprescindível a especialização dos docentes para atender essa demanda.

Durante a década de 1990, a discussão sobre a inclusão ganhou destaque no Brasil. Nesse cenário, as políticas educacionais, o currículo, a preparação do âmbito escolar para receber os alunos com deficiência e conseqüentemente a formação dos docentes entraram em pauta, pois o professor passou a ser um dos principais agentes inclusivos desse alunado (MICHELS, 2017).

Segundo Rodrigues (2017), a melhoria da escola e da educação não será possível sem investimento na formação de professores, sendo estes um dos

principais agentes da mudança. Nessa vertente, o mesmo autor afirma que o investimento na formação dos docentes constitui uma das alavancas mais poderosas para mudanças no âmbito escolar e para contribuição das práticas inclusivas. É importante destacar que a formação continuada se distingue da formação inicial em inúmeros aspectos, dentre eles, está o defrontamento com os problemas concretos, isso difere da formação inicial que está distante da urgência de respostas imediatas. Assim, a insuficiência da formação de professores para a inclusão é agravada pelo fato de não existir um padrão ou linha de atuação clara acerca dos objetivos, conteúdos e experiências às quais os cursos devem subordinar-se. Dessa forma, a formação continuada é imprescindível para que haja qualificação profissional, contribuindo para práticas inclusivas concretas.

## **Metodologia**

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois tem como objetivo analisar e descrever os fenômenos relacionados à contribuição da extensão universitária na formação docente continuada.

Inicialmente, houve contato com os membros da Secretaria Municipal de Educação do Município de Laje do Muriaé/RJ, no qual se constatou a necessidade de intervenção nas práticas da Educação Especial da rede municipal. A partir do conhecimento das carências existentes, foi contatado o responsável pela Educação Especial do município, a fim de se conhecer sua realidade e se elaborar um projeto que atendesse a suas reais demandas.

Ao entrar em contato com o responsável pela modalidade de Educação Especial, foi afirmado que no município há apenas uma sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos poucos alunos que frequentam a rede municipal.

Diante de tais fatos, foi constatado que os docentes que atuam na educação infantil e no ensino fundamental não tinham subsídios necessários para atender as especificidades desse alunado, para que de fato ocorresse uma educação inclusiva.

De acordo com Bueno (1999), para construção efetiva de uma educação que se considere inclusiva, há a necessidade de pelo menos dois tipos de formação

profissional: o generalista e o especialista. Segundo sua definição, o professor generalista na figura do docente do ensino regular deverá ter em sua formação pelo menos um mínimo de qualificação no que tange à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Já o professor especializado também deverá se qualificar com vistas a possibilitar tanto a atuação direta com esse alunado quanto para fornecer apoio ao trabalho realizado por professores do ensino regular (BUENO, 1999).

Dessa forma, a primeira ação do projeto foi aprimorar os conhecimentos teóricos dos participantes, com leituras de artigos científicos, teses, livros em relação à formação continuada dos professores, principalmente na perspectiva inclusiva. A segunda etapa foi a elaboração do curso de formação continuada, desenvolvendo conteúdos expositivos de acordo com as leituras realizadas, e a elaboração de atividades dinâmicas e práticas. Após, foram realizados encontros quinzenais com os membros do projeto e os docentes do referido município para oferta do curso, abordando diversos temas referentes à inclusão. Por último, após as avaliações, foi elaborado um relatório final para auxiliar na produção de artigos científicos.

## **Resultados e discussão**

Um exemplo da atuação e da importância da Extensão Universitária é o projeto “Teoria e prática na formação continuada de docentes para atuação na educação especial: uma experiência no município de Laje do Muriaé/RJ”, que teve como objetivo ofertar um curso de capacitação, por meio de formação continuada, aos docentes que atuam com o público-alvo da Educação Especial no Município de Laje do Muriaé/RJ. Especificamente, o projeto ofertou o curso de formação continuada para 40 docentes que atuam na educação infantil e no ensino fundamental do referido município.

As principais etapas executadas para alcance dos objetivos propostos foram: Realização de pesquisas bibliográficas para estudo, grupos de estudos quinzenais, criação de Sala Virtual via *Google Meet*, desenvolvimento dos materiais e atividades apresentados, elaboração de atividades e dinâmicas desenvolvidas com os docentes juntamente com os conteúdos expositivos, organização das apresentações de acordo com a temática, participação dos



encontros virtuais com os docentes do município de Laje do Muriaé/RJ, elaboração do relatório final e do artigo científico para disseminação da pesquisa.

A respeito da Educação Especial, nota-se que, diante de um cenário de insuficiência de debates acerca desta modalidade de ensino na formação inicial dos professores, a extensão, enquanto meio de difusão dos conhecimentos produzidos no espaço universitário, tem se constituído como uma alternativa à formação continuada voltada para essa temática. Nesse sentido, compreende-se que a extensão universitária, ao reunir pesquisadores das universidades e professores atuantes da rede básica de ensino, pode contribuir na promoção de debates e trocas de conhecimentos voltados ao aprofundamento dos saberes relacionados à Educação Especial.

Portanto, a extensão universitária, aqui compreendida como uma prática transformadora, com fundamentação teórica metodológica, que visa à transformação social (RAMIRO *et al*, 2017), quando desenvolvida no campo da Educação Especial, permite que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, de forma que passem a desenvolver estratégias que visem impulsionar o desenvolvimento escolar desses alunos.

## **Conclusões**

Vimos que a articulação da extensão universitária com a formação continuada docente contribui para que o ensino e a pesquisa trabalhem de forma indissociável, buscando as relações transformadoras entre a universidade e a sociedade.

A execução do projeto teve como resultado a satisfação dos docentes do referido município, uma vez que puderam absorver mais conhecimentos para sua prática pedagógica. Dessa maneira, os encontros semanais tiveram grande relevância para atuação desses professores com o público-alvo da Educação Especial. Na apresentação das aulas semanais, os professores puderam aprender um pouco sobre atividades dinâmicas e lúdicas para trabalhar com esse público-alvo.

Nessa ótica, é possível perceber que a interação da universidade com a extensão auxilia na troca de experiências e de conhecimentos, gerando trans-

formação social e inclusão, além de superação das desigualdades ao ser proposta uma formação continuada para a Educação Especial que, por vezes, não é oferecida pelas esferas governamentais.

## Referências

- BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Editora Junqueira/Martin, p. 110-160, 2008. Disponível em: <https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2016/08/deficiencia-e-escolarizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 10 ago. de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Dar- cy de Oliveira ; prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983 93 p. (O Mundo, Hoje, v. 24) **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 09 de out. 2021.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 de ago. 2021
- MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena. **A formação de Professores em Educação Especial no Brasil**: propostas em questão, pp. 23–57. Maria Helena Michels (organizadora). UFSC/CED/NUP. Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena\\_Formacao-2017.pdf](http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf) Acesso em: 24 de nov. 2020.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008ª.
- NEVES, L; RAHME, M; FERREIRA, C. Políticas de Educação Especial e os Desafios de uma Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/abstract/?lang=pt>. Acesso 09 out. 2020.
- NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 119-133, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/60/89>. Acesso em: 26 ago.2021.
- RAMIRO, Patrícia; KOCHHANN, Andréa; ARAÚJO, Evandro Rosa de; LIMA, Pablianny Ribeiro Bomfim. Emancipação humana e práxis acadêmica: uma análise pela extensão universitária. In: **Anais do IV Congresso de ensino, pesquisa e extensão da UEG**. Universidade Estadual de Goiás. Goiás, 2017.

RIBEIRO, L; PESSANHA, C; MORAES, B; BARROS, D. A pedagogia histórico-crítica como alternativa na formação continuada para atuação da educação especial. In: **Anais do 9º Coninter**, Volume 9, 2020, Campos dos Goytacazes/RJ. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/f905b4c9e2bb4f53bed4.pdf>. Acesso: 26 de ago.2021.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras / organizadores, Ivone Martins de Oliveira, David Rodrigues e Denise Meyrelles de Jesus.** – EDUFES. Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br:8080/bitstream/10/11426/1/Formacao%20de%20professores%2C%20praticas%20pedagogicas%20e%20inclusao%20escolar.pdf>. Acesso em: 24 de ago.2021

SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire.** Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, v. 13, n. 8, p. 01-15, 2013. Disponível em: [conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria](http://conceitos_de_extensao_universitaria) (webnode.com). Acesso em: 28 de ago. 2021.

SOUSA, Kelly Cristina de. **A formação docente para a educação especial e a prática profissional do professor.** 2017. Tese de Doutorado. Disponível em: [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6041/4/DM\\_Kelly%20de%20Sousa.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6041/4/DM_Kelly%20de%20Sousa.pdf). Acesso em: 09 out.2021.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, **Curitiba**, n.33, p.143-156, Editora UFPR, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva....pdf>. Acesso em: 20 set.2020.

# Formação continuada para atuação na educação especial sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica

Luana Leal Ribeiro<sup>1</sup>

Bianca de Souza Moraes<sup>2</sup>

Jéssica Novaes Queiroz<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.15

## Introdução

É recorrente o discurso de que faltam aos professores que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial os conhecimentos necessários para o exercício da docência junto a esse alunado. Historicamente, a formação docente no Brasil voltada para atuação nessa modalidade esteve fundamentada na pedagogia tecnicista que propunha a delimitação de técnicas e de recursos específicos para o atendimento das necessidades desses alunos. Porém, compreende-se que não existe um saber-fazer próprio para atuação nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, a ênfase na tendência tecnicista não contribui para que esses alunos sejam de fato incluídos; ao contrário, pode até perpetuar sua marginalização no âmbito regular de ensino.

Diante dessa constatação, este texto é resultado das experiências vivenciadas no decorrer da elaboração e desenvolvimento de um projeto de extensão

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e membro de projeto de extensão da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Bolsista FAPERJ, luanaleal@hotmail.com.

2 Licenciada em Geografia pelo Instituto Federal Fluminense e membro de projeto de extensão da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Bolsista UENF/FAPERJ, biancasmoraes7@gmail.com

3 Graduanda do curso de pedagogia e voluntária em projeto de extensão da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, jessica\_novaesq@hotmail.com.

que teve, como objetivo, desenvolver um curso de formação continuada voltado para capacitação de docentes da rede municipal de Laje do Muriaé/RJ, como forma de propor alternativas para a discussão sobre a efetiva inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no âmbito regular de ensino. Como meio de possibilitar alternativas à perspectiva da pedagogia tecnicista, todo o processo de desenvolvimento do projeto de extensão foi fundamentado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A partir deste trabalho, busca-se brevemente apresentar como o curso de extensão foi estruturado a partir da consideração da imprescindibilidade de discutir a formação de professores com vistas a identificar eventuais fragilidades no processo formativo. Buscou-se, assim, romper com a perspectiva tecnicista vinculada à educação ao propor debates críticos e reflexivos com relação à função docente juntamente aos alunos público-alvo da Educação Especial.

## **Fundamentação teórica**

Para compreensão sobre a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar brasileiro e a formação de professores para atender esse alunado, inserido na classe regular de ensino, inicialmente, busca-se a apresentação de alguns pressupostos da pedagogia tecnicista. Suas principais características são a neutralidade científica e a inspiração nos princípios de racionalidade, produtividade e eficiência como forma de reordenar o processo educativo para que se tornasse objetivo e operacional. Saviani (2012) aponta que a pedagogia tecnicista passou a ser difundida principalmente no início da segunda metade do século XX, influenciando as reformas educacionais que orientaram a formação de professores, inclusive para atuação na modalidade da Educação Especial. O tecnicismo chegou ao processo de formação de professores para atuação na referida modalidade por meio da ênfase em técnicas e recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos então chamados “excepcionais”, desconsiderando-se as análises do sistema educacional e suas expressões econômicas, políticas e sociais (MICHELS, 2017).

A formação de professores para atuação nessa modalidade, até o ano de 2006, acontecia majoritariamente por meio dos cursos de Licenciatura em Pedagogia que, até então, disponibilizavam aos licenciandos a opção pela habilitação em Educação Especial. Porém, com a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP, todas as habilita-

ções específicas, inclusive para a Educação Especial, foram extintas, fazendo com que a formação do professor para atuação na modalidade ficasse a cargo, principalmente, da formação continuada em cursos de especialização e pós-graduação. Esses cursos são ofertados predominantemente na modalidade à distância, frequentemente pautados em uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista, pela existência de grande enfoque nos métodos, instrumentos e técnicas de trabalho na Educação Especial, reduzindo a atuação do professor a funções práticas (BOROWSKY, 2010).

Por sua vez, a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica compreende que o trabalho pedagógico deve se constituir enquanto uma atividade organizada, planejada e dirigida para um determinado fim e, nesse sentido, os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados, concentrando-se nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam (MARSIGLIA; MARTINS, 2013). Possui como premissa a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, tendo como consequência a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade e não sua manutenção (SAVIANI, 2005).

Assim, entende-se que discutir a Educação Especial inclusiva sob a ótica da PHC é condição fundamental, uma vez que alunos público-alvo desta modalidade não podem ser alcançados com técnicas e moldes inflexíveis e compartimentalizados. É preciso um olhar minucioso sobre esse alunado a fim de compreender as diferenças e particularidades desses sujeitos, com vistas a possibilitar uma real inclusão. Também é preciso considerar que esses alunos não podem ser somente passivos e receptores de informações, devendo ser criados espaços que os considerem como seres socialmente produzidos, compreendendo não somente as suas possíveis necessidades educacionais, mas também sua inserção no contexto escolar e social. Sendo assim, para que possa ocorrer o alcance de uma Educação Especial Inclusiva de fato, é fundamental o desenvolvimento e estímulo da percepção crítica dos docentes em relação aos alunos e, somente a partir dessas considerações, desenvolver, organizar e planejar métodos pedagógicos apurados, baseados em referenciais teóricos.

Por isso, os membros deste projeto de extensão, ao elaborar o curso de formação continuada para os docentes do município de Laje do Muriaé, basearam-se na PHC como forma de colaborar para o desenvolvimento de uma prática docente na perspectiva crítica, em relação ao tecnicismo presente

nos ambientes de aprendizagem. Todas as ações visavam possibilitar o questionamento do ensino tecnicista pelos docentes, bem como auxiliar a traçar novas estratégias que viabilizassem processos de ensino mais significativos, consequentemente reduzindo a possível marginalização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

## **Metodologia**

Este trabalho é de natureza qualitativa. A escolha pela extensão no município de Laje do Muriaé ocorreu após contato pessoal com membros da Secretaria Municipal de Educação do referido município que explicaram a necessidade de intervenção nas práticas da Educação Especial da rede municipal. A partir da demanda explicitada, iniciou-se um contato direto com a responsável pela modalidade da Educação Especial da rede municipal para que a realidade educacional fosse conhecida, e, assim, pudesse ser desenvolvido um projeto que visasse contemplar as necessidades formativas desses docentes. Evidencia-se que a proposta do curso era privilegiar tanto a abordagem teórica quanto a prática, a fim de superar o reducionismo tecnicista cuja ênfase incide sobre a redução da aprendizagem nos conceitos de competências e habilidades.

Em termos gerais, o curso contou com a participação de 26 professores, sendo 15 com formação em Pedagogia. Dentre esses, dois dispunham de uma segunda graduação, Geografia e Filosofia, respectivamente; um com formação em História; dois com formação em Letras; um em Matemática e um em Educação Física. Dentre os 26 professores, 11 atuam na Educação Infantil; 16, no Ensino Fundamental, sendo 10 no primeiro segmento e 5 no segundo.

Em um primeiro momento, foi criado um grupo de estudos a fim de aprimorar os conhecimentos teóricos da equipe do projeto acerca da formação dos professores, para atuação na perspectiva inclusiva. Sendo assim, foram consultadas referências em livros, artigos científicos, teses e dissertações, sendo tais materiais lidos e discutidos quinzenalmente. Simultaneamente ao grupo de estudos, alguns membros do projeto permaneceram em contato com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Laje do Muriaé com o intuito de alinhar, constantemente, as demandas trabalhadas durante a etapa do curso de formação continuada. Esse contato foi primordial para que os te-

mas suscitados conseguissem alcançar as principais necessidades formativas dos docentes público-alvo do projeto.

A segunda etapa dedicou-se à elaboração do curso de formação continuada pelos participantes do projeto. Foi definido que o curso ocorreria durante oito semanas, em encontros semanais de 2 horas cada. Foram privilegiadas temáticas que se propuseram a apresentar temas críticos e inovadores, contraponto às práticas pedagógicas amplamente técnicas e marcadas pelo esvaziamento de referenciais teóricos, com intenção de desenvolver novos saberes atribuídos à capacidade de pensar criticamente, refletindo sobre a prática e desenvolvendo ações e estratégias para melhorar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial em seu processo de ensino-aprendizagem.

A partir da delimitação dos temas, os membros desenvolveram conteúdos expositivos com base nas leituras previamente realizadas. Nessa etapa, também foram criadas dinâmicas e atividades utilizadas de forma intercalada com exposições orais sobre o conteúdo teórico proposto no decorrer dos encontros com os docentes. Porém, pela necessidade de adaptação das atividades previstas no projeto, em virtude da pandemia de Covid-19, esses encontros com os docentes aconteceram via plataformas de videoconferência. Como material de apoio, foram desenvolvidos boletins informativos e planos de aula que poderiam ser adaptados e utilizados junto ao alunado.

## **Resultados e discussão**

Nas três primeiras aulas do curso, foram privilegiados debates teóricos mais gerais por meio dos seguintes temas: A Educação Especial em uma perspectiva inclusiva; A medicalização e a patologização do ensino, laudo médico e seus impactos na Educação Especial; e o Desenho Universal para a Aprendizagem: a acessibilidade para eliminação das barreiras pedagógicas. As outras cinco aulas abordaram conteúdos disciplinares inclusivos especificamente para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências.

Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da PHC, em todas as aulas, buscou-se abordar o debate sobre a não existência de métodos e técnicas específicas para o processo de aprendizagem desse alunado. Foi indicado



que, para a efetivação do processo inclusivo, cada aluno deveria ser percebido como indivíduo singular, com processos de desenvolvimento e sociais próprios. Portanto, para que ocorra a inclusão, o professor precisa de um olhar atento para o aluno público-alvo da Educação Especial com intuito de traçar estratégias de ensino que incluam o aluno não somente em relação ao conteúdo escolar, mas também na vida social e comunitária na escola. Posteriormente à conclusão do curso de formação continuada, com base nas avaliações constantemente realizadas, foi produzido um relatório final que serviu de base para construção do presente trabalho a fim de disseminar a experiência da oferta de formação continuada a docentes que atuam junto aos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes regulares de ensino.

Pode-se afirmar que, mesmo com a menção da necessidade do debate sobre a Educação Especial na formação docente, vivencia-se atualmente uma “inclusão marginalizada”, pois, apesar da obrigatoriedade da inserção desses sujeitos no âmbito escolar regular, não são ofertadas possibilidades de participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Assim, compreende-se que a educação, ao menos para esse público, continua reproduzindo essas condições de marginalização. Portanto, considera-se que a teoria da PHC pode contribuir para a minimização dessa problemática, na medida em que propõe a formação de professores críticos e comprometidos com a transformação da atual realidade escolar, interferindo também no processo de efetivação da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no âmbito educacional, pois, ao contrário de correntes pedagógicas da educação que estruturam a teoria em direção à prática, busca um caminho inverso, que vai da prática à teoria (SAVIANI, 2012).

As ações desenvolvidas no curso de formação continuada, no âmbito do projeto de extensão, foram estruturadas com base na interconexão de debates teóricos e de experiências práticas que possibilitarão aos docentes a reflexão acerca dos parâmetros inclusivos que devem ser desenvolvidos no âmbito escolar. Dessa forma, espera-se que o curso tenha contribuído no processo de formação docente desses professores a partir da disponibilização de um espaço reflexivo e dialogado, em que a construção do conhecimento se deu de forma participativa, com base nas diretrizes da PHC, ao indicar a importância da articulação entre as reflexões teóricas e as atividades práticas como importante instrumento que contribuirá para a inclusão no cenário escolar.

## Conclusões

As políticas nacionais de formação inicial docente para atuação junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, historicamente pautadas na pedagogia tecnicista, têm contribuído para a (con)formação de professores acríticos e que, em muitos casos, não conseguem ultrapassar as práticas, técnicas e métodos já sistematizados frente aos desafios impostos pela heterogeneidade de seu alunado. Acredita-se que a utilização dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica na formação docente continuada torna-se relevante, uma vez que busca estruturar e reestruturar os conhecimentos necessários a uma prática pedagógica direcionada a atender e compreender o discente em todas as dimensões. Portanto, com a proposta do curso de formação continuada, buscou-se “preencher”, ainda que parcialmente, as lacunas deixadas pela formação inicial docente, que não estimula o debate crítico e contextualizado sobre a modalidade da Educação Especial.

## Referências

- BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado: novos referenciais?** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. Salvador, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702/7090>. Acesso em: 10 set. 2020.
- MICHELS, Maria Helena. **A formação de Professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão**, pp. 23–57. Maria Helena Michels (organizadora). UFSC/CED/NUP. Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena\\_Formacao-2017.pdf](http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. Ed. – Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea). Campinas, 2005.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42. Ed. Autores Associados. Campinas, 2012.

# A proletarização do trabalho docente: as nuances da reforma educacional do regime militar

Juliana de Cassia Silva Brandão<sup>1</sup>

Renata Maldonado da Silva<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.16

## Introdução

As reformas educacionais desenvolvidas no período da ditadura empresarial-militar (1964-1985) provocaram mudanças estruturais no campo educacional do país. A concepção educacional do regime empresarial-militar estava voltada para a formação dos recursos humanos, com o objetivo de atender as demandas do mercado e estreitar as relações entre educação e economia, por meio da teoria do capital humano. Nesse sentido, além das alterações na educação básica e no ensino superior, esse modelo educacional provocou profundas alterações no campo das políticas de professores, por meio da criação das licenciaturas curtas.

Além das transformações no campo educacional, a política econômica do modelo ditatorial, segundo Mattos (2009) direcionava seu alvo para o trabalhador assalariado, destituindo garantias anteriormente asseguradas. Dentre as principais ofensivas, destacamos a “lei do arrocho salarial” que proibia o direito de greve; a instituição do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que representou o fim da estabilidade do trabalhador; o controle dos reajustes

---

1 Mestranda em Políticas Sociais (PPGPS), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), juuhbrandao.cs@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professora Associada ao Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem - LEEL e ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Email: r.maldonado@globo.com

salariais e o desmantelamento do sistema previdenciário, restringindo o acesso aos recursos da previdência social.

Desse modo, no plano econômico, o ‘milagre econômico’, como ficou conhecido o período de 1968-1976, trouxe altos níveis de crescimento econômico com um aumento de 10% no PIB ao longo desses anos, conforme afirma Mattos (2009). No entanto, o autor ressalta que os trabalhadores não usufruíram desse crescimento, pois o modelo econômico acentuou a concentração de renda e a degradação das condições de vida dos trabalhadores.

A busca de um modelo educacional voltado para a produtividade foi assegurada com a Lei 5.692/71, que reformou os ensinos de 1º e 2º graus. A Lei definiu a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, que unificou o ensino primário e o antigo ginásial, formando um ciclo de 8 anos para estudantes dos 7 aos 14 anos; prolongou a escolaridade obrigatória; extinguiu os exames de admissão para o ginásio e implementou a profissionalização obrigatória no âmbito do 2º grau.

Nessa perspectiva, a reforma educacional ocasionou a expansão quantitativa da escola por conta da ampliação do tempo de escolaridade, porém, ao mesmo tempo, acarretou implicações no âmbito da qualidade do ensino. Além disso, o cenário trouxe mudanças para composição dos professores. Por um lado, houve a necessidade de aumento do quantitativo dos professores, em função da expansão da escolaridade obrigatória. Por conta disso, os docentes sofreram um processo de proletarização, em função das políticas econômicas adotadas pelo regime empresarial-militar. Não por acaso, a organização sindical docente é fortalecida nesse contexto.

A concepção de proletarização aqui abordada define-se como a perda dos custos relativos à força de trabalho que atuou sobre os professores do ensino básico no contexto da ditadura militar. O termo empregado provém das ideias de Ferreira Jr e Bittar (2006) que salientam sobre as mudanças estabelecidas pelo regime que formou uma nova configuração socioeconômica da categoria docente.

## **Fundamentação teórica**

Segundo Ferreira Jr e Bittar (2006, p. 1166), a ampliação da escolaridade durante a ditadura empresarial-militar contribuiu para a “rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para seu atendimento, a cêlere

formação dos educadores, que se deu de forma aligeirada”. Com isso, a expansão da escolarização foi concretizada pela queda na qualidade do ensino e provocou o processo de proletarização do trabalho docente.

Em face do exposto, Braga (2019, p. 127) caracteriza que

O perfil anterior caracterizado por ser feminino, com formação em nível de 2º grau em cursos normais e de origem social pertencente predominantemente às classes médias urbanas e frações das elites, foi cedendo “lugar” para um professorado oriundo de camadas sociais populares, cuja formação em nível superior, mais modesta e aligeirada, era realizada nas faculdades de novo tipo que surgiam, voltadas para oferta de cursos de curta duração.

Isso significou uma mudança na composição da categoria docente e favoreceu o processo de proletarização dos professores do ensino básico, que foram submetidos a condições diversas. Tal mudança revela que o número de professores públicos estaduais de 1º e 2º graus no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 constituiu um contingente superior a um milhão de membros, segundo dados dispostos por Ferreira Jr e Bittar (2006).

Paralelamente, os autores acima citados enfatizam que os professores do ensino básico sofreram com a política econômica do regime militar por meio do arrocho salarial que ocasionou quedas subseqüentes dos salários. Além disso, a Lei determinou que os sistemas de ensino deveriam estruturar a carreira do magistério, incluindo o nível municipal. Assim, a legislação vinculou os níveis salariais em que a remuneração seria dada em função de maior qualificação adquirida, independentemente do grau ou série do docente.

Portanto, a qualidade do ensino foi afetada em função do aumento do número de ingressos no sistema escolar, da redução de recursos para a educação, retirados pela Constituição de 1967 e pela proposta de formação aligeirada no âmbito da formação de professores. Além disso, para Ferreira Jr e Bittar (2006), a política implementada pela ditadura acentuou a constituição de duas categorias bastante distintas de professores públicos no país. De um lado, um conjunto de professores sofreu um processo descendente na mobilidade social, pois faziam parte da burguesia ou das altas classes médias. De outro lado, as demais categorias sofreram o processo inverso, pois eram oriundas das classes médias baixas ou da classe trabalhadora.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, em que o processo de investigação está direcionado a fazer uma análise da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, para o ensino de 1º e 2º graus, enfatizando seus impactos no processo de proletarianização dos professores no Brasil, e da produção bibliográfica sobre o tema. Assim, a pesquisa bibliográfica assume a proposição de levantar novos elementos acerca de determinado tema que permite reforçar ou demonstrar contradições existentes, conforme Lakatos e Marconi (2003). O percurso metodológico da pesquisa pautou-se em livros e artigos para estabelecer contato com o material publicado sobre a referida temática. A partir disso, Evangelista; Moraes e Shiroma (2002) ressaltam que compreender as políticas educacionais que partem do Estado revela as redefinições e os embates presentes nessas políticas públicas. Mostram, ainda, as estratégias empregadas que reorientam o projeto educacional segundo o comprometimento do Estado com determinada classe.

## **Resultado e discussão**

As proposições de Germano (2011), seguindo os dados da Unicamp mostram que ocorreu uma expansão das matrículas no ensino de 1º grau com 15.132.904 alunos em 1973 e alcançando 20.615.486 alunos matriculados em 1985. Ao lado disso, segundo o autor, o aumento na oferta de vagas nas escolas públicas tinha apenas o aspecto quantitativo, ao passo que a qualidade do ensino foi afetada pelo acréscimo de turnos e redução do horário escolar. Paralelamente, o resultado da reforma implantada impactou os docentes públicos estaduais do 1º e 2º graus. Os dados mostram que o número de professores leigos também teve um aumento em 5,4% durante 1973 e 1983, com 36,0% de professores apenas com o 1º grau no Nordeste, sendo a maior taxa do país. Com isso, “os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração. As escolas se degradaram” (Germano, 2011, p. 169).

A estratégia da política econômica no regime militar estabeleceu novas condições salariais para os professores do ensino básico no Brasil, o que agravou suas condições de vida e trabalho. De acordo com o exposto, para Romanelli (1986, p. 250), a reforma do ensino de 1º e 2º graus teve um grande impacto no

ensino, pois “vinculou os níveis salariais do professor, não ao nível de ensino para o qual leciona, mas ao seu nível de formação. Os salários mais altos foram reservados aos que teriam maior qualificação, pouco importando o grau e a série para o qual se leciona”.

Para exemplificar, dados mostrados por Cunha (1991) evidenciam que a remuneração dos professores da rede estadual de São Paulo em 1967 correspondia ao salário médio de 8,7 vezes o salário mínimo e, no ano de 1979, houve um decréscimo de 5,7. No que se refere ao Rio de Janeiro, em 1950, o valor era 9,8 vezes o salário mínimo, já no ano de 1977, reduziu para 2,8 vezes.

Os autores Ferreira Jr e Bittar (2006, p. 1166) denotam que o processo de proletarianização que acometeu o magistério brasileiro “desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social”. Assim, a expansão da educação representou perda do controle dos processos de trabalho do professor, tendo em vista que novas formas de intervenção nos processos pedagógicos foram introduzidas com o propósito de racionalizar a atividade docente.

Tais mudanças promovidas pela reforma forneceram novos elementos que foram construindo a consciência política do professor do ensino de 1º e 2º graus. Tudo isso formou um cenário de contestação e inconformismo, o que, segundo Braga e Rodrigues (2018), fez com que grandes mobilizações ocorressem através da organização dos docentes em entidades ou associações.

## **Conclusões**

Portanto, pode-se concluir que a combinação do arrocho salarial somada às transformações na mobilidade social a que foram submetidos os professores de 1º e 2º graus contribuíram para o processo de proletarianização da categoria. E por outro lado, a conjuntura estabelecida pela reforma educacional no âmbito da ditadura fez com que o professor se identificasse com as condições do trabalhador explorado e isso representou transformações decisivas para o campo educacional e principalmente para os docentes.

Além disso, a condição socioeconômica que atingiu os docentes nesse período criou bases para sua organização na luta por melhores condições de vida,

de trabalho e da escola pública. Assim, a luta democrática foi incorporada às tensões trazidas pelos professores públicos de 1º e 2º graus e consolidou o destino político da categoria docente no país.

Sob essa ótica, Paulo Freire (1981) mostra que, a partir do momento em que os indivíduos estão atuando e refletindo, são capazes de obter uma percepção sobre a estrutura que os condiciona a sua posição. Mesmo que isso não signifique a mudança da estrutura a que estão submetidos, torna possível a compreensão de que a realidade social é transformável, mas não intocável.

Nesse caso, a situação de precarização dos professores criou um cenário de formação política, cabendo, assim, refletir junto com Florestan Fernandes (2020, p. 211) ao questionar: “Que tipo de educação escolar é possível se seus agentes são submetidos a padrões de tratamento e à estigmatização que degradam sua humanidade fundamental?”

## Referências

- BRAGA, Lucelma Silva. **A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história**. 2019. (443 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335748>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- BRAGA, Lucelma Silva; RODRIGUES, Fabiana. Da proletarização dos professores na ditadura empresarial-militar aos desafios educacionais da transição democrática: as contribuições de Florestan Fernandes sobre a formação política do professor. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, n. 1, p. 308-315, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v10i1.26401>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.
- EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio Educacional**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Pulsar, 2006.



FERREIRA JR, Amárico; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302006000400005&lng=en &nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000400005&lng=en &nrm=iso). Acesso em: 10 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos**. 5ª Ed. Editora Paz e terra, 1981.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. Cortez Editora, 2011.

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

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. Editora Expressão Popular, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Vozes, Petrópolis, 8ª Edição, 1986.

# Um olhar duplo sobre o PIBID: relato de experiência

Júlia Ladislau<sup>1</sup>

Márcia Lima<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.17

## Introdução

Esta escrita tem como objetivo expor uma narrativa sobre as vivências de bolsistas licenciandas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pelo Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, subprojeto de Geografia, nos anos de 2020 e 2021. O programa se constitui de maneira integrada entre bolsistas, voluntários, supervisores e coordenadores, havendo processo de troca entre esses agentes. Este trabalho tem a intenção de explicar as experiências que só foram realizáveis através do programa em questão. Dessa forma, é interessante refletir a respeito da importância e permanência de tal política pública no âmbito educacional para formação inicial de docentes.

Desse modo, será demonstrada a estrutura do presente relato que inicialmente contará com um breve levantamento de experiências construídas ao longo dos nove meses no projeto de maneira remota; em seguida, será abordada a importância do PIBID e, em conclusão, as considerações finais.

---

1 Júlia Ladislau Maciel de Almeida, Instituto Federal Fluminense, julialadismaciel@gmail.com

2 Márcia Valéria da Silva Lima, Instituto Federal Fluminense, marcialima316@yahoo.com

## Relatando a experiência

Na realidade universitária, muito se escuta a respeito da dicotomia entre teoria e prática, ou seja, o que mais se sente é que durante a graduação ocorre maior contato com a teoria pedagógica e um distanciamento da prática. Como GATTI (2013) aponta, o que se encontra nas licenciaturas em instituições de ensino superior é a antiga formação de professores que pendula mais ao bacharelado que efetivamente a uma licenciatura, e a prova dessa ocorrência encontra-se na proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente que, segundo a autora, nas licenciaturas em pedagogia, por exemplo, as disciplinas voltadas para a formação docente propriamente dita (prática) ficam em torno de 30%, enquanto 70% se voltam para outros tipos de matéria ou atividade. Esse fato se propaga dificultando a visualização de atuação dos licenciandos futuramente em sua área de formação. Dessa forma, ressaltando a importância da consonância entre teoria e prática, destaca Nilda Alves (1992, p. 64): “[...] é preciso assumir que a prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução. É, portanto, necessário dar à prática a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular pretendido”.

Na tentativa de romper com essa dicotomia, faz-se necessária a implementação de políticas públicas voltadas para área de licenciatura nas universidades e institutos, dando possibilidade desses alunos vivenciarem a interação com a sala de aula. Através da inserção na sala de aula, realça-se o apoio ao processo de transformação aluno-professor experienciado pelas autoras desta narrativa. Tal processo desperta o entendimento de não ser apenas uma mudança de nomenclatura e sim uma mudança do pensar e do agir. A partir do momento em que os alunos (os licenciandos) são colocados para exercer a sua prática (do ser professor), observa-se uma transformação, pois, a partir de agora, no processo de elaboração de atividades, de questões, de materiais, o que se posiciona é uma postura de assumir o outro lado da moeda porque há a responsabilidade de buscar elaborar todas as questões ou até mesmo as atividades com o objetivo de obter o melhor dos alunos, de analisar a capacidade de desenvolvimento deles e de perceber o retorno do seu trabalho que sempre foi em conjunto com a turma.

Portanto, a partir das experiências construídas no PIBID e no ensino remoto que configurou uma sala de aula virtual, foi possível concretizar a proposta

contida no artigo 12 § 2º da Resolução do CNE/CP 1 (Brasil, 2002) que expõe: “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. Nesse sentido, é pertinente revelar aprendizados construídos no Colégio Estadual Benta Pereira, localizado no Município de Campos dos Goytacazes, precisamente no bairro Jardim Carioca, Instituição que recebeu carinhosamente o programa, oportunizando aos licenciandos o processo de conhecimento de sua área como também a amenização, através da prática, de suas inseguranças, seus medos e seus receios, pois se sabe que o caminhar no processo de formação é cercado dessas angústias, o que gera, consequentemente, muitos questionamentos que colocam à prova a própria capacidade de, futuramente, conseguir exercer ou não a profissão. Essas angústias advêm do impasse supracitado entre teoria e prática que tardam vivências que poderiam aproximar esses licenciandos antecipadamente de sua futura realidade, fazendo com que, ao longo da graduação, os alunos tenham a preocupação de enfrentar um lugar desconhecido que será seu futuro local de trabalho.

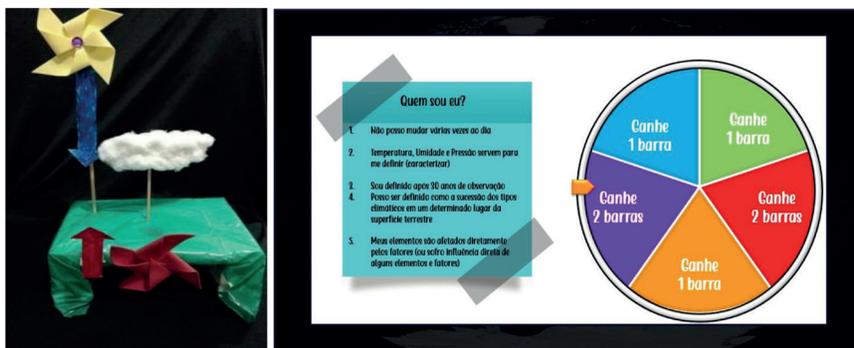
Dessa maneira, para demonstrar a importância da imersão dos bolsistas em sala de aula desde o início da licenciatura, destaca André (2017, p. 14) em relação os egressos do PIBID: “[...] a grande maioria dos egressos concordou que a participação nos programas de iniciação à docência facilitou o início do trabalho docente, ratificando a contribuição dessas iniciativas na formação de professores da educação básica.”

Sabendo da importância dessa imersão em sala de aula e do ingresso no PIBID, os bolsistas experimentam a ansiedade de conhecer o ambiente escolar, a rotina docente mesmo em meio a um contexto pandêmico, a qual vivencia um novo sistema de ensino, o ensino remoto. Em meio a esse cenário, desenvolveram-se, como forma de resistência, as atividades do subprojeto de geografia que cumpriram com os objetivos de acolher os licenciandos para a prática.

Dentre as vivências diárias, destacam-se a maior aproximação com os alunos, trazendo à tona o fato de que muitos se interessam por questões lúdicas e se prendem a falas atuais (sejam elas musicais ou referentes a séries e filmes) que tenham algum significado em suas rotinas, tendo como resultado a interação do mundo deles com o da geografia. Na busca do diálogo entre bolsistas e alunos em um contexto virtual, ocorre a criação de uma página numa rede social – Instagram – que objetiva trabalhar conteúdos através de posts diminuindo a distância entre bolsistas e alunos, gerando interação entre ambos.

Os bolsistas vivenciaram também as dinâmicas dos conselhos de classe – observando o trabalho árduo que o magistério impõe, presenciando as decisões que recaem sobre os docentes diante de algumas demandas. É importante ressaltar a elaboração de oficinas revisionais para as tarefas nas quais foram construídas experiências enriquecedoras e os bolsistas da ID (Iniciação à Docência) trouxeram metodologias ativas com premiações para os alunos que foram incentivados a interagir com os bolsistas através do jogo “show do milhão” geográfico, incentivando-os a não desistirem do ambiente escolar, que, embora em um momento tão singular, consegue ser atrativo. Ainda nessa oficina, houve o uso de maquetes elaboradas pela bolsista Júlia Ladislau para auxiliar na compreensão dos conteúdos.

### Imagens da oficina de climas e biomas



Fonte: elaboração própria.

Assim, através dessa maior aproximação que o PIBID proporciona com a sala de aula, não só fisicamente mas também nas questões burocráticas, é possível notar o amadurecimento dos licenciandos quanto às realidades escolares e às atividades docentes, o que é excepcionalmente significativo, sendo um processo interessante de conscientização. Huberman (1995), afirma que os primeiros contatos que os professores têm com o magistério são caracterizados pelos aspectos de descoberta e sobrevivência; a “sobrevivência” significa o choque de realidade, a constatação da complexidade da situação profissional; a descoberta, que é o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, enfim, em situação de responsabilidade, e é essa descoberta que permite que o professor suporte esse choque de realidade. Com isso, é importante afirmar que o processo de descoberta faz parte de um dos pilares iniciais da prática educacional,

conforme assegura Piaget (*apud* Pascual, 1999, p. 9): “O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

É por esse fato que as experiências educacionais são, verdadeiramente, encantadoras. Para demonstrar o peso do PIBID durante um ano tão atípico, não só no cotidiano dos bolsistas como também dos alunos que estavam vivenciando esse momento ímpar, pois nunca haviam vivenciado a prática do Programa numa situação de pandemia no ensino remoto, é recompensador citar o relato de João Victor Motta, aluno do 2º ano do ensino médio do C. E. Benta Pereira, que diz:

Diante do período turbulento que estamos passando, como não poder frequentar a escola, nós enfrentamos uma certa dificuldade de assistir às aulas no ensino remoto. Muitas das vezes não temos uma internet das melhores, um celular bom o suficiente para acompanhar os estudos e muito mais. Porém, mesmo diante das dificuldades, existia uma galera sempre disposta a nos ajudar, e essa galera é o pessoal do PIBID. Sempre com uma linguagem de fácil compreensão, maneiras didáticas na hora de ensinar, e risadas durante as aulas. Eles nos trazem a alegria e o desejo de sempre fazer o melhor. Preciso agradecer a eles por nunca desistirem de mim, ou melhor, de todos os estudantes. Eles nos trazem o incentivo de não abandonar os estudos. Obrigado, pessoal do PIBID por sempre estarem dispostos a nos ajudar em qualquer situação. Espero que tudo isso passe logo, para que possamos estar juntos novamente.

## Conclusões

Por fim, é necessário observar que existem aflições no caminhar dos licenciandos em relação ao seu processo inicial de formação, sendo útil reafirmar a busca das universidades ao encontro de programas semelhantes ao PIBID, visando inserir os licenciandos de maneira antecipada na sala de aula do ensino básico. Pode-se, desse modo, ressaltar a relevância de ser um programa ofertado pelo Instituto Federal Fluminense e sua contribuição para que ocorressem transformações das diversas dúvidas acerca da atividade docente e

do curso, pois a potência do PIBID o revelou como agente que, por certo, redirecionou o olhar de muitos bolsistas para o curso de licenciatura fazendo-os perceber como é possível obter certa segurança na graduação, impedindo que os medos sobressaiam na estrada universitária.

Além de tudo, por meio da relação de troca entre coordenadores, supervisores, pibidianos e alunos, foi possível a construção de aprendizados significativos no que tange à construção da identidade docente, aprendizagens agregadas sobre a sala de aula propriamente dita e até mesmo entender a posição em que os professores se encontram neste momento, tendo que se reinventar e buscar qualificações para lidar com as demandas da atualidade e, nesse sentido, os bolsistas da ID (Iniciação à Docência) surgem visando contribuir de forma significativa. Sendo assim, percebem-se os valiosos benefícios agregados à educação com a contribuição do supramencionado projeto, o qual colabora para o futuro da educação no Brasil e, principalmente, para a formação dos futuros professores que necessitam de apoio na construção de sua identidade. Portanto, é possível dar continuidade às experiências do projeto, incentivando ainda mais jovens que optaram por exercer o magistério tão desvalorizado no Brasil. Faz-se, ainda, necessário demonstrar sua importância, relembrando a etimologia do termo: nome dado para o cargo de professor, envolvendo todo o seu exercício dentro desta profissão e originado do latim *magisterium*, que significa “dignidade”, “meio de curar”, “tratamento” ou “trabalho de chefe”.

## Referências

- ANDRÉ, Marli. Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à docência. 38 Reunião Nacional da ANPed-01 a 05 de Outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.
- CNE. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
- DA SILVA, Vicente de Paulo. A geografia no projeto PIBID/UFU: novos horizontes na formação inicial de professores. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 13, p. 157-176, 2012.
- GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

- GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.
- Huberman, M. (1995) O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. **Pibid**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira. SARMENTO, Teresa. A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. V. 42, n. 2. P. 771-792. Abr./jun.2017.
- PASCUAL, Jesus Garcia. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999.
- SILVA, Talyson Bruno Sampaio. **PIBID**: contribuições do programa na formação inicial de professores de educação física. 2017.
- UHLE, Águeda. ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. **Em Aberto**, v. 12, n. 54, 1992.



# A sociopoética e seus dispositivos de produção de dados na pesquisa em Educação e formação docente na Enfermagem

Letycia Sardinha Peixoto Manhães<sup>1</sup>

Cláudia Mara de Melo Tavares<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.18

## Introdução

A Sociopoética consiste numa abordagem do conhecimento que compreende o homem como ser político, social e com igualdade de direitos e que considera o corpo, a criatividade e a espiritualidade na construção do conhecimento (GAUTHIER *et al.*, 2005). Defende a construção coletiva do conhecimento entre pesquisadores oficiais e sujeitos da pesquisa e possui como pressuposto básico que todos possuem saberes diversos, seja intelectual, emocional, intuitivo, teórico, prático e gestual (FONSECA *et al.*, 2017).

Na enfermagem, a Sociopoética destaca-se, pois possibilita uma abordagem do sujeito de forma a estimular a imaginação, sensibilidade e criatividade, possibilitando emergir a subjetividade, vindo à tona dados oprimidos (recalçados) e trabalha o tempo todo com o corpo, despertando potências e promovendo a construção de territórios habitáveis (MORAES; BRAGA; SILVEIRA, 2003). O aporte da estética do cuidar atrelado à Sociopoética pode predispor à mudança de paradigmas, a cujos aportes se vinculam a especificidade do cuidar, a natureza da pessoa que cuida e do cliente que recebe o cuidado (SANTOS *et al.*, 2012).

O desenvolvimento do método centrado no dispositivo do grupo pesquisador privilegia os participantes, pois valoriza os saberes, crenças, culturas, o

---

1 Doutora em Ciências do Cuidado em Saúde, UFF, letyciasardinha@gmail.com.

2 Doutora em Enfermagem, UFF, claudiamarauff@gmail.com

que contribui para o exercício da cidadania em sua convivência com o mundo, com a área da saúde, com os outros e consigo, independente da formação, e, por isso, a Sociopoética é referida como uma inovação epistemológica na atualidade que propõe uma ressignificação das concepções dos pesquisadores, cuidadores e educadores (SANTOS *et al.*, 2013).

Sendo assim, diante do exposto, o objetivo foi descrever as diferentes formas de aplicação da pesquisa sociopoética para estudos na área da formação docente em enfermagem.

## **Fundamentação teórica**

O Método Sociopoético foi criado pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier e trazido para aplicação no Brasil a partir das suas experiências com alunos do Ensino Fundamental e da Pós-Graduação em Enfermagem. As linhas teóricas de base da Sociopoética foram: *As obras de Paulo Freire sob uma nova releitura*, acompanhado de outras inspirações como *A Análise Institucional*, *A Esquizo-Análise*, *O Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal e *A Escuta Mitopoética*, de René Barbier (PETIT, 2002).

Esse referencial teórico-metodológico conta com duas estratégias para produção de dados: o dispositivo e o Grupo-Pesquisador. A Sociopoética considera que falar em produção do conhecimento resulta em encontros de intensidade e afetos, mas não apenas encontros de corpo físico e sim de saberes, de linguagem, de percepção, de valores e de crenças (SILVEIRA *et al.*, 2008).

Na produção de dados na Sociopoética, são propostas experimentações estéticas a partir de oficinas vivenciais, que, para Moraes; Braga; Silveira (2003), favorecem a riqueza de expressão e manifestações criativas e facilitam a fluidez dos pré-requisitos do método. As oficinas sempre serão precedidas por um relaxamento, condição fundamental para que os membros do grupo-pesquisador consigam reduzir seu nível de consciência, a fim de que os saberes imersos sejam expressos e o recalcado venha para fora (GAUTHIER, 1999).

## Metodologia

Estudo analítico de abordagem qualitativa e sociopoética com delineamento na pesquisa de campo. O ambiente escolhido para realização da pesquisa foi a Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa (EEAAC), da Universidade Federal Fluminense, que tem atualmente três Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (PPGSS). Os participantes da pesquisa foram professores que atuam em um dos PPGSS, cenários do estudo, e egressos de um desses programas, os quais foram divididos em dois grupos: Grupo de Docentes (GPD) e Grupo de Egressos (GPE).

No GPD, foi critério de inclusão: professores de carreira que atuem em pelo menos um dos PPGSS do campo escolhido e que tenham experiência com docência universitária para enfermagem. No GPE, foi critério de inclusão: ser enfermeiro, com titulação mínima de mestre, experiência docente universitária de pelo menos um ano na enfermagem e que tenha finalizado um dos PPGSS cenário do estudo. E como critério de exclusão de ambos: professores/egressos que não aceitassem o contrato de convivência da pesquisa sociopoética. O número de participantes no GPE foi de oito co-pesquisadores e no GPD foram de seis co-pesquisadores.

Foi proposto na oficina 1 que cada participante da pesquisa construísse um memorial de sua trajetória acadêmica-profissional, enfatizando os aspectos de sua carreira docente e os fatores que contribuíram para essa trajetória. E, no segundo encontro, a experimentação estética proposta foi a produção de poesia para trabalhar o tema gerador proposto.

Foram oferecidos aos participantes recursos que estimulassem o imaginário, materiais de papeleria flexíveis, coloridos, de fácil manejo como massas de modelar coloridas, papel, guache, *pilot* coloridos, os quais foram adaptados de acordo com cada oficina. Os dados produzidos foram mediante produção artística dos memoriais, explanação individual de cada memorial, textos poéticos individuais e coletivos, sínteses do grupo-pesquisador de cada oficina e o único confeto da pesquisa. Após as etapas das oficinas, o pesquisador realiza a primeira fase da análise propriamente dita.

Diante da heterogeneidade dos tipos de produções, após leitura e contra-leitura com as produções artísticas, procedeu-se a categorização dos dados em grandes categorias; posteriormente o estudo transversal dos dados e, por

fim, realizou-se a análise teórica, na qual se colocaram as produções em diálogo com teorias da área, e o tratamento dos dados centrado no Estudo Filosófico (GAUTHIER, 2015).

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP) através da Plataforma Brasil para apreciação ética, e somente foi iniciado após sua aprovação, parecer de número 2.589.970.

## **Resultados e discussão**

A sala foi ambientada para realização das oficinas. Várias reportagens sobre a temática educação e cotidiano foram escolhidas em diversos jornais de grande circulação no sudeste, e as reportagens foram cortadas e coladas em papéis coloridos e espalhadas por todas as paredes da sala. Quando todos estavam presentes, iniciou-se o “contrato de convivência” da pesquisa sociopoética, no qual foram apresentadas as etapas e os termos a serem assinados; além disso, o tema gerador foi exposto como objetivo central da produção de dados, introduziu-se uma dinâmica de apresentação para diminuir a tensão com o grupo, proporcionando o relaxamento, condição obrigatória que deve anteceder a oficina e suas experimentações. Conforme apresentado na metodologia, a pesquisa teve 4 etapas em campo com 2 oficinas em cada grupo-pesquisador. A seguir, registros dessas etapas:

**Figura 1** - Momento do relaxamento prévio à experimentação estética do Grupo de Egressos na Oficina 1



**Fonte:** Própria (2020).

**Figura 2** - Memorial acadêmico em formato de bolsa de uma Co-pesquisadora do Grupo de Egressos na Oficina 1



**Fonte:** Própria (2020).

**Figura 3** - Ambientação para Oficina 3 com produção de poesias



**Fonte:** Própria (2020).

Figura 4 - Mosaico de produções do Grupo de professores na Oficina 2



**Fonte:** Própria (2020).

É possível perceber que os sociopoetas guiaram-se por alguns pontos: Constituíram o grupo pesquisador; Mobilizaram as capacidades cognitivas do ser humano; Fizeram uso de técnicas projetivas artísticas de pesquisa e, por fim, Agiram com responsabilidade sociopolítica, ética, cognitiva e espiritual em todos os momentos da pesquisa (GAUTHIER, 2012).

O grupo-pesquisador possibilitou explorar o potencial cognitivo das sensações, das emoções e da gestualidade, que vai além da imaginação, intuição e razão, e acarretou a autocompreensão e o autoconhecimento, pois impulsionou o indivíduo a relacionar-se com o mundo, com os outros e consigo, o que pôde conduzir à resolução de problemas tanto dentro do grupo quanto individuais e institucionais, e assim desenvolveu a capacidade do cuidar junto ao educar e pesquisar (SANTOS *et al.*, 2006).

## Conclusões

A aplicação da Sociopoética em pesquisas na educação em enfermagem possibilitou um novo olhar no estudo qualitativo, destacando a importância do corpo como fonte de conhecimento e o papel crucial da criatividade do tipo artística no aprender, no pesquisar e no conhecer, em prol de uma construção coletiva de saberes.

Essa forma de investigar é inovadora; porém, mais do que isso, atende a uma dimensão ética da pesquisa na qual o grupo deixa de ser objeto para ser sujeito, “grupo-sujeito”, em que são considerados seus saberes sobre o objeto da pesquisa e o grupo é conduzido para fora da sua vida aprofundando-se até a criação crítica.

## Referências

FONSECA, P. I. M. N. *et al.* A plasticidade criativa possibilitada pela sociopoética: a perspectiva da criação de relaxamentos. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. spe5, p. 99-106, ago. 2017.

GAUTHIER, J. O oco do vento. **Metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: CRV, 2012.

- GAUTHIER, J. Sociopoética e Formação Geral Do Pesquisador Integral. **Revista psicologia, Diversidade e Saúde**. Salvador, v. 4, n. 1, p. 78-86, 2015.
- GAUTHIER, J. Sociopoética. **Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais enfermagem e educação**. Rio de Janeiro: EEAN/UFRJ, 1999.
- GAUTHIER, J. Princípios filosóficos da sociopoética. In: SANTOS, I. et al. **Prática de pesquisa nas ciências humanas e sociais**: abordagem sociopoética. São Paulo: Atheneu, 2005.
- MORAES, L. M. P.; BRAGA, V. A. B.; SILVEIRA, L. C. Sociopoética e enfermagem: uma aproximação na pesquisa com adolescentes. **Revista baiana de enfermagem**, v. 18, n. 1/2, p. 89-96, 2003.
- PETTIT, S. H. Sociopoética: potencializando a dimensão poiética da pesquisa. In: MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. (Orgs.). **Registros de pesquisas na educação**. Fortaleza: UFC, 2002.
- SANTOS, I. & GAUTHIER, J. H. M. Sociopoética: para uma perspectiva estética do pesquisar/cuidar/educar em enfermagem. **Revista Eletrônica De Enfermagem**, v.15, n.1: 12-4, 2013.
- SANTOS, I. et al. A perspectiva estética no cuidar/educar junto às pessoas: apropriação e contribuição da sociopoética. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. spe, p. 31-38, 2006.
- SANTOS, I. et al. Contribuições da sociopoética à produção científica sobre cuidar em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 243-52, mar. 2013.
- SANTOS, I. et al. Cuidar da integralidade do ser: perspectiva estética/sociopoética de avanço no domínio da enfermagem. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 20, n. 1, p. 9-14, 2012.
- SILVEIRA, L.C. et al. A sociopoética como dispositivo para produção de conhecimento. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v. 12, n. 27, p. 873-81, out./dez. 2008.



# Formação continuada: compartilhando práticas docentes – Um relato de experiência sobre socialização de saberes

Caroline dos Santos Florentino de Barros<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.19

## Introdução

A formação continuada docente constitui-se de um momento de trocas de experiências e de novas aprendizagens, cujo objetivo é aperfeiçoar a prática pedagógica e favorecer o desenvolvimento do educando. Paulo Freire (2001, p. 259) afirma que “não existe ensinar sem aprender”, confirmando que o professor deve compreender-se como profissional em constante construção, em uma trajetória de busca permanente por reflexão sobre sua prática.

Dessa forma, “o fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo” (FREIRE, 2001, p. 259). O professor precisa inteirar-se e apropriar-se das mudanças que ocorrem ao passar do tempo, interessando-se em atualizar-se e em transformar sua prática para acompanhar as exigências que são cada vez mais necessárias para atender a mudanças sociais e cognitivas pelas quais passam os alunos.

Para tal, é fundamental não se esquecer de que aprofundar-se em estudos para mudar suas práticas “é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos”(FREIRE, 2001, p. 264). Assim, o docente deve permitir-se aventurar-se por novas experiências e a trocá-las com seus pares para que, por meio delas, reorganizem sua prática e

---

1 Aluna do curso de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias - MPET - IFF Campos dos Goytacazes *campus* Centro, carolinesfbarros@gmail.com.

estejam dispostos a permear por conhecimentos e situações de aprendizagem baseados em conceitos anteriores e também nos mais modernos.

Nesse contexto, observa-se que uma das mudanças mais importantes que ocorreram no contexto escolar, que exigiu um novo olhar sobre a prática docente, foi a inserção das tecnologias e a utilização da *Internet*. Com a recente realidade na qual o mundo está mobilizado por causa da pandemia imposta pela disseminação do vírus da COVID-19 e com a necessidade do isolamento social para assegurar a saúde de todos, as aulas presenciais foram suspensas e foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Logo, os professores precisaram enfrentar o desafio e se desdobrar para inserir ativamente os recursos tecnológicos em seu cotidiano para elaborar suas aulas e fazer com que informações, conteúdos e conhecimentos chegassem até seus alunos, sem ignorar a criticidade ao selecioná-los. Paulo Freire (1996) enfatiza que os professores devem conhecer e utilizar as tecnologias e, acima disso, devem discutir sobre os reais benefícios da inserção dos recursos nas aulas. Não é suficiente utilizar meios modernos e tecnológicos nas aulas, é necessário refletir sobre a utilização de cada ferramenta.

Diante do exposto, da importância da formação continuada docente e “do paradigma da formação permanente para pesquisar e propor soluções para problemas contemporâneos do campo da formação docente” (SAUL; SAUL, 2016, p. 33), será compartilhado um relato de experiência sobre como a socialização de saberes pode auxiliar na mudança e na reflexão sobre questões da prática pedagógica relacionadas à utilização de tecnologias para favorecer a aprendizagem.

## **Relato de experiência**

No início do ano letivo de 2020, toda a equipe da E. M. Ignácio Hugo de Souza, situada na Zona Rural do Município de Quissamã, foi surpreendida pela suspensão das aulas presenciais e implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido à pandemia provocada pelo vírus da COVID-19.

Diante de tal fato, os professores e a Equipe Gestora (composta pelo Diretor Administrativo, Diretor Pedagógico, Professor Supervisor de Ensino, Professor Orientador Pedagógico e Professor Orientador Educacional) mobilizaram-se para traçar ações visando ao início do ERE.

Foi necessária a reinvenção de toda equipe, principalmente no que tange à utilização de tecnologias digitais e *Internet*. Os recursos audiovisuais tornaram-se elementos fundamentais para que houvesse a possibilidade de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. A continuidade dos estudos realizou-se por meio dos Módulos Estruturados de Atividades e das mediações dos conteúdos efetuadas pelos professores via aplicativo *WhatsApp*, desde o início do isolamento social, em 2020.

Ao iniciarmos o ano letivo de 2021, ainda diante de um contexto pandêmico, a Professora Orientadora Educacional propôs a realização de um encontro em que os professores tivessem a oportunidade de compartilhar com os colegas como têm realizado o trabalho, visto que alguns profissionais ainda apresentavam um pouco de dificuldade em utilizar os recursos tecnológicos. O foco era partilhar as diferentes formas de se pensar e executar aulas utilizando diferentes aplicativos de gravação de vídeos, gravação de telas, gravação de áudios, organização de slides, histórias e uma infinidade de opções.

Individualmente, cada docente foi convidado para o momento de compartilhamento de ideias e experiências, que recebeu o nome de Seminário de Boas Práticas. Foi explicado o contexto do encontro, que ocorreria em um dia e horário já previstos para reunião pedagógica on-line, a qual tem por um de seus objetivos permanentes promover a formação continuada docente. Os professores receberam orientações sobre como deveriam ser realizadas as apresentações para que as informações fossem claras, objetivas e acessíveis a todos. A participação foi obrigatória, por uma questão de cumprimento de carga horária de trabalho; no entanto, todos poderiam sentir-se à vontade para não realizar apresentação. O grupo de professores era composto por uma média de 12 docentes e apenas 3 expressaram o desejo de dividir com os colegas os detalhes de sua organização e sobre sua prática.

A Equipe Gestora elaborou a pauta, e a Professora Orientadora Educacional conduziu as atividades. O momento foi iniciado com o acolhimento virtual e alguns informes administrativos que necessitavam ser compartilhados com o grupo em sua totalidade. Em seguida, a Professora Orientadora Educacional mediou uma breve reflexão sobre competências digitais e sua importância no trabalho pedagógico. Após, iniciaram-se as apresentações.

A primeira professora utilizou slides para explicar como gravava suas aulas e as salvava em um drive. As aulas eram compartilhadas com a turma

por meio de um *link* postado no grupo de *WhatsApp* da turma. A docente fez sugestões de aplicativos e de instrumentos tecnológicos de que ela sempre dispõe para elaborar suas aulas.

A segunda professora realizou uma gravação de tela com o passo a passo de como gravar a tela do computador ou *smartphone* para explicar as atividades e os conteúdos a serem estudados. Também indicou aplicativos que utiliza para enriquecer suas aulas.

A terceira professora realizou o relato de como utiliza aplicativos de edição de vídeos, fotos e slides, listou todos os recursos que costuma utilizar e colocou-se à disposição para auxiliar os colegas que precisassem de ajuda.

Ao terminarem as apresentações, os outros docentes presentes fizeram perguntas e externaram suas fragilidades em relação à utilização de tecnologias na elaboração de suas aulas. Foi um momento de muita troca e de amadurecimento profissional. Ficou nítido que a insegurança em lidar com novas possibilidades de ensino fazia com que alguns se sentissem incapazes de manipular os recursos tecnológicos e de usufruir dos benefícios da *Internet*, já tão presentes no cotidiano de cada um e que inevitavelmente chegaram à escola.

Diante do interesse dos professores, a Equipe Gestora colocou-se à disposição para realizar pequenas oficinas individuais, com hora agendada, sobre a utilização de tecnologias nos planejamentos das aulas. Alguns julgaram interessante a proposta enquanto outros declararam que iriam realizar seus próprios estudos individualmente.

Foi importante perceber o quanto as experiências docentes compartilhadas pelos colegas de trabalho foram motivadoras para os professores com menos experiência com os novos recursos. Sugeriu-se que o momento fosse posteriormente repetido para que novas ideias se propagassem pelo grupo.

## **Conclusões**

A experiência de organizar e possibilitar um encontro (virtual) de reflexão e inspiração sobre a prática a partir da vivência do outro foi enriquecedora. O momento foi de se despir de quaisquer barreiras ou ilusões relacionadas ao trabalho docente utilizando tecnologias e de compreender que muitas possibilidades são

reais e já estão sendo aplicadas na escola. Entende-se que para o professor é mais fácil e simples aprender e incorporar novas atitudes quando partilha de novas conexões e vivências, e o melhor momento para que isso ocorra é durante as formações organizadas pela escola ou por investimento de busca pessoal.

Chimentão (2009) afirma que um dos caminhos para transformação do professor é a possibilidade da formação continuada, pois o contato com novas concepções, com o aprofundamento e com a pesquisa, torna possível a mudança da prática. Dessa maneira, é essencial que esses encontros ocorram, de forma intencional e de acordo com a demanda identificada como passível de melhoria nas ações do grupo docente.

Assim, como afirmou Paulo Freire (1987), no momento da formação dos professores, o que mais importa é a reflexão que se realiza sobre a prática e, a partir dessa reflexão, o ato de transformar as ações do passado e do presente em melhores práticas no futuro. Nesse contexto, Saul e Saul (2016, p. 25) assinalam que, “para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo”, fazendo com que seja possível o docente visitar e revisitar seus próprios caminhos, compreendendo-se como um profissional melhor, ciente e consciente de toda sua responsabilidade.

## Referências

- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. 2009. p. 3. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf> Acesso em: 21 ago. 2021.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gb-W54RKWHcL/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 05 de set. 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 05 de set. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 21 ago. 2021.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, p. 19-36, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Tw-JbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 01 set 2021.

# A utilização de visita técnica como recurso de ensino-aprendizagem para a formação de técnicos em Enfermagem

Fabricia Martins Sales<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.20

## Introdução

O presente estudo refere-se a relato de experiência vivenciado por uma professora do Curso Técnico em Enfermagem de uma instituição pública de ensino ao utilizar o recurso de visita técnica como estratégia didática para ministração da disciplina de Saúde Coletiva II.

O Projeto Pedagógico do Curso técnico em questão (PPC) tem o eixo saúde coletiva ou saúde pública estruturado em três disciplinas semestrais, sendo: Saúde Coletiva I, ministrada no primeiro módulo, Saúde Coletiva II, no segundo módulo, e Estágio Supervisionado em Saúde Pública, no terceiro módulo. As duas primeiras são teóricas e acontecem em salas de aula, enquanto o estágio engloba atividades práticas realizadas em unidades básicas de saúde do município de Campos dos Goytacazes/RJ. As ementas dos três componentes curriculares abrangem conteúdos referentes a ações de enfermagem do Sistema Único de Saúde (SUS) destinadas à promoção de saúde e prevenção de agravos a indivíduos, famílias, grupos e comunidades. Tais ações incluem atividades de: gestão, inovação, produção do conhecimento em saúde, vigilância epidemiológica, planejamento em saúde, pesquisa, cidadania, participação, direito à saúde, epidemiologia, destreza manual na execução de práticas de enfermagem em saúde pública e educação em saúde (PPC, 2018).

---

1 Mestre em Enfermagem, Instituto Federal Fluminense, [fabricia.martins.sales@gmail.com](mailto:fabricia.martins.sales@gmail.com)

Considerando que as disciplinas de Saúde Coletiva I e II são ministradas respectivamente com intervalos de um ano e um semestre para o estágio, a visita técnica foi proposta como alternativa de oportunizar ao aluno um aprendizado teórico-prático concomitante, no sentido de suprir essa lacuna do distanciamento entre a sala de aula e o campo de estágio.

O PPC (2018) parte do pressuposto de que o técnico em enfermagem deve adquirir ao longo de sua formação, competências e habilidades distintas, porém não há garantias para que se alcance o resultado objetivado, sendo muitas vezes necessário ajustes quanto às metodologias de ensino. As visitas técnicas em Saúde Coletiva II se enquadram nessa modalidade de ajuste metodológico, na medida em que caracterizam-se como proposta de vivência prática relacionada a assuntos ou conteúdos trabalhados de forma teórica em sala de aula, o que contribui para otimização do aprendizado do aluno através do exercício da analogia entre teoria e prática.

## **Relato de experiência**

No âmbito acadêmico, a visita técnica consiste em uma atividade na qual os alunos dirigem-se a um setor específico dentro de uma instituição, conduzidos por um funcionário dela e pelo professor, com a finalidade de promover o desenvolvimento de um conjunto determinado de aprendizagens a partir da reflexão teórico-prática (DUTRA, et al, 2019).

A saúde pública, ou saúde coletiva, destaca-se no âmbito das diretrizes curriculares estaduais para o curso técnico em enfermagem do estado do Rio de Janeiro como uma das bases tecnológicas mínimas a serem observadas na construção curricular (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

Nessa perspectiva, a questão que norteou este relato de experiência foi: a utilização da visita técnica como recurso didático na ministração da disciplina de Saúde Coletiva II contribuiu para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes de um curso técnico em enfermagem?

O objetivo deste estudo é relatar a experiência docente de realização de visitas técnicas no ensino de Saúde Coletiva II em um curso técnico em enfermagem.



Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, com desenho descritivo do tipo relato de experiência.

Foram realizadas seis visitas técnicas no período compreendido entre os meses de fevereiro a julho de 2019. A turma na época era composta por 29 alunos, de modo que foi dividida em três grupos de nove a dez alunos cada um. Cada grupo participou de duas visitas técnicas ao longo do período. As visitas foram realizadas em duas unidades ou postos de saúde conveniados com a instituição de ensino à qual o curso técnico em enfermagem é vinculado.

Foram construídos, pela professora e alunos, dois roteiros de visitas, os quais foram embasados nos conteúdos teóricos ministrados nas aulas. Dessa forma, tem-se: Roteiro de visita técnica 1 e Roteiro de visita técnica 2. Os roteiros de visitas encontram-se representados nos quadros 1 e 2.

**Quadro 1** - Roteiro de visita técnica 1 da disciplina Saúde Coletiva II

Atividades	A execução prática está de acordo com a teoria discutida em sala de aula? Justifique
Geração e organização dos prontuários	( ) SIM ( ) NÃO _____
Notificação compulsória	( ) SIM ( ) NÃO _____
Aferição de sinais vitais	( ) SIM ( ) NÃO _____
Aferição de medidas antropométricas	( ) SIM ( ) NÃO _____
Curativos	( ) SIM ( ) NÃO _____

**Fonte:** Própria (2019).

**Quadro 2** - Roteiro de visita técnica 2 da disciplina:Saúde Coletiva II

Atividades	A execução prática está de acordo com a teoria discutida em sala de aula? Justifique
Preparo e administração de aerossolterapia	( ) SIM ( ) NÃO _____
Verificação de glicemia capilar	( ) SIM ( ) NÃO _____
Imunização	( ) SIM ( ) NÃO _____
Realização de teste do pezinho	( ) SIM ( ) NÃO _____
Coleta de materiais para exames laboratoriais e citopatológicos	( ) SIM ( ) NÃO _____

**Fonte:** Própria (2019).

As duas unidades básicas de saúde foram escolhidas como cenários das visitas por prestarem atendimentos voltados à atenção primária do SUS, os quais estão em consonância com as designações do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) aos técnicos em enfermagem lotados em unidades ou setores integrantes da rede de atenção primária à saúde. Tais atendimentos consistem em ações de prevenção e promoção à saúde da população em geral, que incluem a prestação dos seguintes serviços: vacinação, consultas ambulatoriais médicas (especialidades variadas) e odontológicas para adultos e crianças, realização de teste do pezinho, aferição de medidas antropométricas, sinais vitais e glicemia capilar; aerossolterapia, coleta de material citopatológico e exames laboratoriais (COFEN, 2018).

O semestre letivo é dividido em dois bimestres. Dessa forma, os conteúdos teóricos da disciplina de Saúde Coletiva II ministrados em sala de aula durante o primeiro bimestre englobaram os tópicos ou atividades que compuseram o roteiro de visita técnica 1, que foi utilizado pelos grupos na primeira visita técnica. Já os conteúdos teóricos ministrados no segundo bimestre faziam menção às atividades integrantes do roteiro de visita técnica 2, que foi utilizado na segunda visita. As visitas técnicas foram conduzidas pelo professor e auxiliadas por funcionários dos dois postos de saúde. Cada visita teve quatro horas de duração. Durante esse tempo, os alunos observaram cada atividade listada no roteiro e assinalaram sim ou não para

responder se a execução prática estava de acordo com a teoria discutida em sala de aula, justificando cada resposta.

Embora as visitas técnicas sejam consideradas componentes curriculares não obrigatórios (PPC, 2018), tais atividades tiveram adesão de 100% dos alunos matriculados na disciplina. A estratégia contribuiu para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades dos estudantes: planejamento em saúde, pesquisa, cidadania, participação e direito à saúde; epidemiologia, destreza manual na execução de práticas de enfermagem em saúde pública e educação em saúde.

Todas as habilidades e competências desenvolvidas pelos discentes fazem parte dos objetivos propostos nas ementas das três disciplinas que compõem o eixo Saúde Coletiva ou Saúde Pública do curso técnico em enfermagem, segundo o PPC (2018). Não foi observado o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas a: gestão, inovação, produção do conhecimento em saúde e vigilância epidemiológica. Espera-se que tais assuntos sejam trabalhados na disciplina de Estágio Supervisionado em Saúde Pública, no terceiro módulo.

Os dados obtidos durante as visitas foram analisados e comparados com o referencial teórico estudado previamente. Posteriormente, os grupos apresentaram um relatório final em sala de aula, numa dinâmica na qual cada grupo tinha vinte minutos para apresentação, seguidos de dez minutos para perguntas e debate. Essa etapa permitiu aos alunos a consolidação dos conhecimentos relacionados às técnicas e procedimentos de enfermagem observados durante as visitas. Além disso, fortaleceu nos discentes a valorização do trabalho em equipe.

As limitações da atividade residem no curto período de tempo em que ocorre a observação, o que impede a vivência de problemas ou dificuldades cotidianas esperadas nos serviços de saúde.

## **Conclusões**

A visita técnica foi considerada ferramenta útil como estratégia de ensino-aprendizagem da disciplina de Saúde Coletiva II, na medida em que possibilitou aos alunos relacionar teoria e prática de modo concomitante, o

que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à área estudada. Além disso, foi observada melhor fixação dos conteúdos ministrados, os quais muitas vezes os alunos aprendiam, mas acabavam por esquecer quando chegavam ao estágio. Desse modo, infere-se que o aluno chegará mais preparado para cursar a disciplina de Estágio Supervisionado em Saúde Pública, no terceiro módulo, o que proporcionará maior aproveitamento das atividades práticas desenvolvidas nesse componente curricular.

A visita técnica pode e deve ser usada como estratégia de ensino-aprendizagem em qualquer componente curricular teórico, na medida em que possibilita a articulação ensino- serviço e teoria-prática em cenários reais, estimulando no aluno a formação de um pensar crítico-reflexivo, tornando-o, dessa forma, ativo na construção de seu conhecimento.

## Referências

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). Deliberação CEE Nº 378 de 02 de junho de 2020. Define as diretrizes curriculares estaduais para o curso técnico em enfermagem no âmbito do estado do rio de janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**: parte 1: Poder Executivo, Rio de Janeiro, ano XLVI, n. 100, p. 1-4, 04 de junho de 2020. Disponível em: [http://rj.corens.portalcofen.gov.br/wpcontent/uploads/2020/06/Delibera%C3%A7%C3%A3o\\_CEE\\_378.2020\\_DIRETRIZES.T%C3%89CNICO.ENFERMAGEM.pdf](http://rj.corens.portalcofen.gov.br/wpcontent/uploads/2020/06/Delibera%C3%A7%C3%A3o_CEE_378.2020_DIRETRIZES.T%C3%89CNICO.ENFERMAGEM.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Parecer de Câmara Técnica COFEN n. 01/2018. **Atuação do Técnico de Enfermagem na Estratégia Saúde da Família na Ausência Temporária do Enfermeiro Responsável Técnico pela Unidade Básica**. Disponível em: [http://www.cofen.gov.br/parecer-no-01-2018-cofen-ctab\\_66471.html](http://www.cofen.gov.br/parecer-no-01-2018-cofen-ctab_66471.html). Acesso em 20 ago. 2021.

DUTRA, H.S; BADARÓ, C.S.M; FARAH, B.F; et al. Utilização da Visita Técnica no Ensino de Administração em Enfermagem. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**. Juíz de Fora/MG, v. 9, n. 2502, p. 2-9, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/2502> Acesso em: 02 ago. 2021.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM. Instituto Federal Fluminense Campus Campos Guarus. Campos dos Goytacazes, 2018.

# O professor reflexivo: competências docentes para o século XXI – personalização no ensino

Neila Ferreira da Silva de Jesús<sup>1</sup>

André Fernando Uébe Mansur<sup>2</sup>

Cleber de Jesus Santos<sup>3</sup>

O ensino personalizado surge em relatórios globais como um dos pilares da educação do futuro e um dos nove desafios das tendências em educação e tecnologia do século XXI. É também uma das competências pedagógicas instituídas pelo Centro de Inovação da Educação Brasileira, embasada nas discussões sobre a necessidade de respeito aos ritmos, habilidades e perfis de aprendizagem de cada sujeito. Nesse contexto, a pesquisa traz a proposição de um curso para formação docente continuada sobre ensino personalizado (EP), inspirada nos Princípios da Teoria da Complexidade (TC). O objetivo de implementação do curso é contribuir com a formação de professores competentes no desenvolvimento de práticas ativas e reflexivas sobre EP, que possibilitem a superação de posturas reducionistas e fragmentadas no fazer pedagógico e que utilizem as tecnologias digitais de informação e comunicação a serviço da potencialização dos processos de ensino e de aprendizagem nesse âmbito. O público-alvo são professores da 1ª série do Ensino Médio, no âmbito de uma escola privada em Campos dos Goytacazes. O curso está sendo implementado remotamente, com atividades síncronas e assíncronas, a conhecer: no ambiente virtual Google Classroom, plataforma com estabilidade e segurança de dados chancelados pela Google, para alocar materiais multimídias, por meio, por exemplo, dos serviços de escritório Google; e 3 encontros síncronos, via Google Meet e Gather Town. Este é um recurso para web conferência que permite a experimentação de metodologias adequadas ao EP, de modo bastan-

---

1 Mestranda, Instituto Federal Fluminense, neila.s@gsuite.iff.edu.br

2 Doutor, Instituto Federal Fluminense, andreuebe@gmail.com

3 Doutorando, Universidade Estadual de Campinas, cleberjs@id.uff.br

te disruptivo. As pautas que circundam o curso estão organizadas em estações do conhecimento, compondo uma trilha de aprendizagem, iniciada com uma autoavaliação pelo Guia Edutec sobre competências docentes, perpassando por propostas que subsidiam o desenvolvimento da competência da personalização. A pesquisa tem abordagem de natureza qualitativa, aplicada e com objetivos descritivos, cujos instrumentos para coleta de dados são questionário, observação com protocolo estruturado a partir dos Campos de Análise da Complexidade. Os dados serão analisados à luz da TC. Finalizada a experimentação, espera-se perceber como a proposição de uma formação continuada docente, inspirada nos princípios da TC, contribuiu para o desenvolvimento de competência docente sobre EP.

**Palavras-chave:** Tecnologia e Educação, Formação de Professores, Ensino Personalizado.

# As juventudes relacionadas com a escolha dos cursos de licenciatura do IFFluminense *campus campos Centro*

Nayara de Pinho Fernandes<sup>1</sup>

Marcos Gabriel de Araujo Nazareth<sup>2</sup>

Christiane Menezes Rodrigues<sup>3</sup>

Os estudos realizados acerca da temática “juventude” apontam para o entendimento dessa fase como um momento socialmente variável, marcada por aspectos plurais relacionados ao contexto histórico, social e cultural no qual o sujeito-jovem está inserido, por isso estudiosos tendem a investigar as juventudes, no plural. A partir dessa abordagem, buscou-se compreender a realidade dos sujeitos jovens licenciandos, a partir da pesquisa intitulada “Quem é o sujeito-jovem que quer ser professor? Perfil, perspectivas acerca da formação docente e projetos de futuro dos ingressantes dos cursos de licenciatura”. A existência de diferentes estilos de vida provoca concepções diversificadas que irão afetar imediatamente as perspectivas de futuro dos jovens licenciandos. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar como o perfil desses estudantes está relacionado com a escolha da profissão docente. Dito isso, para a elaboração desta pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, foi realizado um levantamento teórico acerca dos conceitos relacionados à definição de juventude, formação e profissão docentes para, assim, analisar os dados coletados com a aplicação do questionário *online* para os alunos do 1º ao 4º período dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Fluminense (IFF) *campus Campos Centro*. O estudo está em andamento, mas já nos permite afirmar que os licenciandos possuem histórias de vida e proje-

---

1 Graduanda, Instituto Federal Fluminense campus Centro, nayararangel2010@gmail.com.

2 Graduando, Instituto Federal Fluminense campus Centro, mailto:marcosnazareth@outlook.com.

3 Mestre, Instituto Federal Fluminense, chmenezesrodrigues@gmail.com.

tos de futuro muito singulares, que influenciam sobremaneira na escolha da profissão docente, e que fatores socioeconômicos e acadêmicos influem diretamente no modo de vida desses sujeitos. Diante desse cenário, pode-se dizer que, dos estudantes que optam pela docência no IFF, 69,9% são originários de um meio familiar que lhes oferece possibilidades e visão de futuro mais restritas de escolha. Desse modo, analisam-se tais indivíduos como sujeitos que vivenciam a juventude como uma fase contraditória, marcada por contextos sociais, econômicos e familiares, que faz com que eles não vivenciem com plenitude a moratória social, vista como uma fase de curtição. Assim, espera-se, com este estudo, uma melhor compreensão da relação dos jovens com a sua formação, a fim de promover uma aproximação da realidade sociocultural daqueles que ingressam nos cursos de licenciatura com a organização curricular do processo de formação instituído no IFFluminense.

**Palavras-chave:** Juventudes, formação, profissão docente.



# Formação docente: perspectivas dos integrantes dos cursos de licenciatura do IFF *campus* Campos Centro

Marcos Gabriel de Araujo Nazareth<sup>1</sup>

Mikaela Cristina França da Silva<sup>2</sup>

Christiane Menezes Rodrigues<sup>3</sup>

Na contemporaneidade, quando se debate a atuação docente no Brasil, surgem reflexões acerca do entendimento da profissão docente, no sentido de entendê-la como complexa, e que apresenta ramificações sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, demanda-se desse profissional a construção de saberes que são plurais, não estáticos e, sobretudo, contruídos sócio-historicamente. A partir dessa análise, o objetivo deste trabalho é identificar quais são as perspectivas de formação dos jovens que optam pela formação docente nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro. Para alcançar os objetivos propostos, o estudo foi do tipo exploratório, de abordagem quanti-qualitativa, e a coleta de dados se realizou através de três instrumentos: observação participante, aplicação de questionários (Google Forms) e entrevistas grupais e individuais com alunos entrevistados que cursam os quatro primeiros períodos de seu curso. Verificou-se que, ao serem perguntados qual é a grande contribuição que a formação inicial traz, 66,90% de 136 respondentes almejam uma formação sólida, ou seja, anseiam que suas formações possam prepará-los para serem profissionais qualificados, a fim de alcançarem uma formação plena que não se limite apenas à perspectiva teórica, mas também com relação intrínseca com a prática ao longo do curso de licenciatura. Ao relatarem que tipo de professor pretendem ser,

---

1 Graduando, Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, marcosnazareth@outlook.com.

2 Graduanda, Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, mikaelacfs@gmail.com.

3 Mestre, Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, chmenezesrodrigues@gmail.com.

119 respondentes têm como perspectivas ser um profissional competente e presente, uma vez que eles compreendem que é através da formação inicial que se processa a construção de sua posição como profissional. Conclui-se que, nos cursos de licenciatura no IFF *campus* Campos Centro, os jovens ingressantes buscam uma formação inicial que prepare profissionais para atuar frente aos desafios das escolas na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Formação docente, Perspectivas, Juventude.

# Formação docente em Matemática e atuação na área de Física: entre definições legais e perspectivas profissionais

Glendha Ribeiro Fonseca<sup>1</sup>

Angellyne Moço Rangel<sup>2</sup>

Dada a demanda de profissionais formados em Física para ministrarem aulas na Educação Básica, o não preenchimento de vagas ofertadas em concurso nessa área e a contingência de investimentos por parte do poder público no setor educacional, assiste-se à promulgação de atos normativos que flexibilizam a contratação de professores para atuarem na disciplina de Física nos ensinos Fundamental e Médio. Alguns documentos exarados pelo governo do estado do Rio de Janeiro indicam que portadores de diploma de Licenciatura em Matemática, Química ou em Ciências com habilitação em Química ou em Matemática bem como professores que possuem comprovação no histórico escolar de carga horária de 120h de aulas de Física ou áreas afetas, acrescida de licenciatura em qualquer área ou especialização de 360h em qualquer área que dialogue com as temáticas do campo educacional, poderão, em caráter extraordinário, lecionar Física. A partir do exposto, o presente estudo, que se encontra na sua fase inicial, tem como objetivo geral examinar de que modo os saberes da área de conhecimento da Física estão contemplados no curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição pública de ensino, visto que seus egressos têm a possibilidade de atuar como docentes na disciplina de Física. Para tal, esta pesquisa, de natureza qualitativa, conta, na primeira etapa, com uma revisão da literatura seguida de pesquisa documental; já na segunda etapa, está prevista a aplicação de um questionário para as turmas concluin-

---

1 Licencianda em Ciências da Natureza com habilitação em Física do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, e-mail: ribeiroglendha@gmail.com.

2 Doutora em Sociologia Política, professora do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, e-mail: amrangel@iff.edu.br.

tes do curso pesquisado, além de uma entrevista semiestruturada com os professores de Física atuantes no curso. A revisão da literatura e a pesquisa documental realizadas permitem pontuar, preliminarmente, que existem poucos trabalhos voltados para examinar e discutir os saberes da Física na formação do professor de Matemática e que a abordagem dos conteúdos da área da Física no curso pesquisado mostra-se abreviada, já que temas presentes na BNCC e no Currículo Mínimo estadual, tais como eletrostática, eletrodinâmica, eletromagnetismo e ondas eletromagnéticas e mecânicas, não se fazem presentes nos ementários. Espera-se, com este trabalho, apresentar as expectativas de licenciados em Matemática sobre sua atuação no magistério, correlacionar as práticas pedagógicas e as definições curriculares para a área de conhecimento da Física no curso de Matemática e ampliar a discussão sobre a tendência de precarização do trabalho docente a partir de definições legais.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Matemática, saberes da Física, precarização do trabalho docente.

**SEÇÃO 3: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

# A Judicialização da educação em Campos dos Goytacazes (2009 - 2020)

Júlia Passos Manzoli<sup>1</sup>

Renata Maldonado<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.21

## Introdução

A partir do esgotamento do regime civil-militar, no contexto do chamado processo de redemocratização brasileira, em função da atuação de amplos setores da sociedade civil, a Constituição Federal instaurou o conceito da educação enquanto direito público subjetivo, que possibilitou à sociedade exigir do poder público o acesso a esse direito social. Progressivamente, o Estado brasileiro, desde a década de 1990, vem estendendo a escolaridade obrigatória, e, a partir da lei n 12. 796/2013, a matrícula tornou-se obrigatória nas instituições escolares dos 4 aos 17 anos, compondo quase todas as etapas da chamada educação básica.

Paralelamente, desde a década de 1990, a partir da orientação dos pressupostos neoliberais pelo Estado brasileiro e da redução dos direitos sociais, a educação pública vem sofrendo os efeitos da diminuição de investimentos e da progressiva retirada da atuação do Estado nesse âmbito. Nesse contexto, destaca-se a ampliação da visibilidade do Poder Judiciário e o crescimento da sua atuação enquanto um possível instrumento na garantia do direito à educação. Diante dessa exposição, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar a atuação do Judiciário de Campos dos Goytacazes na efetivação do direito à educação infantil e fundamental no período compreendido entre 2009 e 2020. A investigação será realizada a partir da análise bibliográfica e documental, na qual se pretende: contextualizar as legislações referentes à educação no Brasil,

---

1 Mestranda, UENF, Bolsista Nota-10 FAPERJ, juliamanzoli03@gmail.com

2 Doutora em Educação, UENF, rmaldonado@globo.com

tanto no âmbito constitucional quanto infraconstitucional; verificar quais são as principais demandas do direito educacional através do levantamento das ações judiciais do município; identificar qual é a interpretação dos juízes acerca da legislação que a sustenta por meio de análise jurisprudencial e, ainda, verificar se tais decisões estão dando novos contornos às políticas educacionais.

Nessa conjuntura, a hipótese desta pesquisa é de que o aumento da participação do Judiciário pode garantir o acesso à educação aos que a ele recorrem.

## **Fundamentação teórica**

No decorrer dos últimos anos, têm emergido estudos com olhares críticos acerca da judicialização da educação. Na perspectiva de Silveira (2010) e Oliveira R. (2011), o sistema de justiça é um espaço importante para a defesa dos direitos sociais, principalmente nos casos de omissão do poder público. Outros autores, como Costa (2019), problematizam a sua atuação, sinalizando que a judicialização intensa enfraquece os movimentos sociais ao transferir o protagonismo das decisões para os operadores do direito, levando em conta, ainda, o perfil conservador da instituição.

Nesse sentido, Silveira (2011) assinalou também a questão da sobrecarga de trabalho existente nos Tribunais, o que ocasiona morosidade nos julgamentos. Os diversos recursos que podem ser interpostos para uma decisão final afetam as expectativas de utilização do Poder Judiciário como um mecanismo capaz de responder às demandas da sociedade, que reivindicam a efetivação dos direitos sociais. Todavia, o presente estudo não desconsidera a importância da judicialização no âmbito do direito à educação, pois reconhece a interferência judicial como necessária quando ocorre de maneira pontual, em casos de descumprimento da lei e das diretrizes que determinam as condições necessárias para o acesso à educação pelo poder público.

Dessa forma, o referencial teórico do presente estudo focaliza-se em pesquisadores da judicialização da educação, como Costa (2019), Cury (2009), Silveira (2010; 2011), Oliveira R.(2011). Recorreu-se, também, às obras de autores das ciências sociais, como Behring (2016), e Anderson (1995) e, no campo do Direito Constitucional, às produções de Barroso (2012) e Streck (2011).

## Metodologia

Os contornos metodológicos delineados no decorrer da pesquisa evidenciaram que a abordagem qualitativa é a mais adequada, tendo em vista que seu objeto envolve a compreensão de fenômenos sociais.

A coleta inicial de dados foi realizada com a intenção de se obter um pré-teste. Para tanto, utilizou-se a técnica de documentação indireta, abrangendo a pesquisa documental e bibliográfica, mais especificamente através da análise jurisprudencial no sítio eletrônico do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJ/RJ).

O levantamento de dados ocorreu no mês de dezembro de 2020 e foram utilizadas as palavras-chave “Educação – Campos dos Goytacazes”, “Educação Infantil – Campos dos Goytacazes” e “Creche – Campos dos Goytacazes”. Além disso, optou-se pela seleção de decisões constantes nas categorias de acórdãos e decisões monocráticas, a fim de ter acesso ao maior número de processos possível para a análise.

Após o levantamento prévio de dados realizado no site do TJ/RJ, verificou-se uma quantidade irrisória de processos que dizem respeito a outros temas que não a solicitação de vagas em instituições de ensino no município, o que faz surgir a hipótese de que as eventuais demandas da população estudada estão sendo resolvidas de outras formas que não a judicial.

A título de exemplo, é comum demandas envolvendo o direito à educação serem objeto de denúncia no Ministério Público, podendo estas serem dirimidas através da celebração de Termos de Ajuste de Conduta (TAC), o que faz surgir a necessidade de uma investigação também nesse órgão. Para tanto, pretende-se realizar entrevistas com os atores importantes para este estudo, tais como: a Promotora de Justiça de Tutela Coletiva da Infância e da Juventude de Campos dos Goytacazes, que é a responsável pelo direito à educação, e o Juiz Titular da Vara da Infância, Juventude e do Idoso no Tribunal de Justiça da Comarca do município. Buscar-se-á, por meio dessas entrevistas, realizar um mapeamento das ações envolvendo o direito à educação também nesse órgão.

Ante o exposto, o presente estudo será calcado no método monográfico, partindo do princípio de que qualquer caso que se estude em profundidade



pode ser considerado representativo de muitos outros, tendo como finalidade obter generalizações (LAKATOS, 2020, p. 110).

## Resultados e discussão

A princípio, foram examinados no site do TJ/RJ, na área correspondente às jurisprudências, os processos referentes às demandas da área educacional em Campos, a partir da utilização dos descritores “Educação – Campos dos Goytacazes”, “Educação Infantil – Campos dos Goytacazes” e “Creche – Campos dos Goytacazes”, considerando o marco temporal do presente estudo, qual seja, 2009 a 2020. Foram encontradas 220 decisões, das quais as primeiras cem foram selecionadas para a elaboração da tabela a seguir, construída a fim de se realizar um pré-teste do método documental que está sendo utilizado na pesquisa:

Tabela 1 – Categorias dos processos envolvendo o direito à educação no município de Campos dos Goytacazes/RJ

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE PROCESSOS
Vagas em creche	64
Vagas no Ensino Fundamental	1
Vagas na Ed. Infantil	2
Pedido de vaga sem especificação da etapa de ensino	13
Ação Civil Pública	1
Pedido não especificado	1
Temas Desconexos	18

Fonte: Elaboração própria com base nos dados TJ/RJ (2020).

Nota: A categoria “temas desconexos” compreende temas relacionados ao direito à educação que não atendem ao objeto do referido estudo, estando inseridos entre eles, demandas dos profissionais da educação no tocante as suas funções. Por sua vez, na categoria “pedido não especificado” foi possível se verificar apenas que a decisão se tratava do direito à educação, porém não havia informações suficientes para determinar qual era a demanda.

Diante disso, a partir da leitura dessas 100 decisões, foram escolhidas 05 para serem analisadas de forma minuciosa no presente trabalho, uma vez que, por terem uma fundamentação extensa contendo informações importantes acerca dos casos, as referidas decisões poderão oferecer um vislumbre da proposta de análise de dados da pesquisa.

Para fins de melhor apresentação, a numeração dos processos foi substituída por um número sequencial e, além disso, o nome dos indivíduos foi subtraído, com o objetivo de preservar suas identidades.

Em síntese, considerando as ações de número 01 a 05, pôde ser observado que os processos de número 01, 03, 04 e 05 fizeram seus pedidos de Ação de Obrigação de Fazer, combinado com o pedido de Tutela de Urgência, fazendo-se necessária sua breve conceituação. A principal característica da Tutela de Urgência é a provisoriedade, uma vez que a decisão é tomada de plano caso sejam verificados seus requisitos obrigatórios, quais sejam, a previsão do direito e o perigo da demora. Sua função precípua é evitar danos graves e de difícil reparação caso o pedido principal seja decidido apenas no final do processo.

Observou-se ainda que os processos de número 01, 02 e 03 tratam de Apelações em sede de remessa necessária, na qual, após terem sido atendidos os pedidos de oferta da vaga a creche pelos genitores ao juízo da Vara de Infância, Juventude e Idoso da Comarca de Campos, os autores das ações entraram com recursos solicitando que a matrícula ocorresse em escolas específicas. Isto foi negado pelos desembargadores das duas decisões, sob o argumento de que a lei determina apenas que a escola deve ser próxima à residência do menor, cabendo ao poder público escolher qual a melhor forma de atender a demanda, e não aos pais.

Os processos de número 04 e 05, por sua vez, foram impetrados a partir do Recurso de Agravo de Instrumento<sup>3</sup> e, apesar do primeiro também se tratar de um pedido de oferta de vaga, pode-se verificar que a referida decisão aborda questões envolvendo não só o pedido de vaga em si, proposto na inicial, como também questões referentes à própria possibilidade de responsabilização do Estado a partir da previsão constitucional do direito à educação. Por fim, o processo de nº 5, que diz respeito à Ação Civil Pública impetrada pelo Ministério Público, teve a decisão do juiz de primeiro grau mantida, ao passo que ambas as decisões reconheceram a

---

3 Art. 1015 do Código de Processo Civil: Cabe agravo de instrumento contra as decisões interlocutórias que versarem sobre: (...) I - tutelas provisórias; fundamentais.

necessidade da alocação de funcionários visando à segurança do estabelecimento de ensino a fim de garantir o acesso ao direito à educação.

## Conclusões

Os resultados prévios da pesquisa permitem a verificação de que a maior demanda envolvendo o direito à educação no município de Campos dos Goytacazes, atualmente, trata-se da oferta de vagas, mais especificamente em creches. Sendo assim, o Judiciário de Campos está sendo chamado a se pronunciar em casos concretos nos quais as pessoas que necessitavam de condições de acesso à educação, principalmente através a disponibilização de vagas em instituições, e não obtiveram a satisfação dessa pretensão por parte do ente municipal, buscaram sua satisfação pela via judicial.

Foi possível verificar, a partir do teor das decisões dos casos específicos que foram objeto de análise, que grande parte das solicitações são referentes a suportes para a permanência escolar dessas crianças e adolescentes. Nas decisões selecionadas de forma aleatória para a análise e construção deste resumo, o Judiciário atuou de forma a atender essas demandas, determinando que o Executivo dê efetividade ao direito à educação, tendo sido argumentado por alguns dos desembargadores chamados a atuar que, diante da ausência ou falha da função executiva, a função jurisdicional não deve ser afastada, sob o risco de violação dos direitos.

## Referências

ANDERSON, Perry et al. **Balanco do neoliberalismo**. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

BARROSO, Luís Roberto. **Judicialização, Ativismo Judicial**. Legitimidade Democrática. Revista Eletrônica da OAB, Rio de Janeiro, s/n, 2012. Acesso em: 16 dez. 2020.

BEHRING, E; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 08 agosto de 2020.

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.
- COSTA, Roseli Maritan de Aboim. **Judicialização da educação no contexto do capitalismo neoliberal**. – Rio de Janeiro, 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) / Universidade Estácio de Sá, 2019. Acesso em: 20 dez. 2020.
- CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da Educação. **Revista CEJ**, Brasília, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258>. Acesso em: 27 jul. 2017. Acesso em: 23 dez. 2020.
- DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc. [online]**. 2007, vol.28, n.100, pp.691-713.
- LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2020.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, nº11, p. 61-74, maio/jun/jul/ago. 1999.
- RIO DE JANEIRO-TJ/RJ – Disponível em: <http://www4.TJ/RJ.jus.br/ejuris/ConsultarJurisprudencia.aspx>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da Educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº09, janeiro/junho de 2011.
- STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica do direito. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

# Síndrome de Crouzon: desafio e caminhos para inclusão escolar

Ana Rita Xavier<sup>1</sup>

Mateus Geraldo Xavier<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.22

## Introdução

A educação, bem como o ambiente escolar, vem passando por transformações necessárias, já que o público que as instituições escolares têm atendido demanda reflexões, estudos e mudanças. De acordo com Brasil (2015 art. 4º p.12) “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. Essa determinação efetiva a ideia de que a pessoa com deficiência possui direitos, portanto, a necessidade de amplificar esse acesso à escola torna-se fundamental, e, para isso, a mudança de perspectiva da comunidade escolar, de como acolher e derrubar as barreiras nela existentes, faz-se necessária para que a aprendizagem aconteça para os mais variados tipos de deficiência, entre elas, a Síndrome de Crouzon.

A Síndrome de Crouzon é uma condição genética rara, que tem tratamento multidisciplinar, pleiteando pesquisas e reflexões, para que haja um entendimento maior em relação a ela e possa colaborar para que os indivíduos que possuem esta condição tenham a oportunidade de conviver com outras pessoas, interagindo, aprendendo e ensinando.

---

1 rafapavila2017@gmail.com, professora na Escola Municipal Raymundo Hargreaves.

2 mateusxavier506@gmail.com, doutor em Teologia (PUC-Rio), professor de filosofia do polo educacional SESC- Departamento Nacional (RJ).

O objetivo deste estudo é conhecer as especificidades e características que envolvem a Síndrome de Crouzon e compreender que a inclusão é necessária e que aprender é possível, a partir de materiais diversos e adaptados, partindo de um novo olhar metodológico em relação à capacidade de aprendizado deste aluno.

A justificativa para o presente estudo é a necessidade de expandir conhecimentos sobre a Síndrome e, dessa forma, criar uma metodologia capaz de alcançar todos os alunos, de maneira indistinta.

Dentre os teóricos, escolheu-se Yacubian-Fernandes *et al.* (2007), Silva *et al.* (2008), Drago e Pinel (2014), entre outros, que tratam do tema proposto. Yacubian-Fernandes *et al.* (2007) apontam que o ambiente em que a criança está inserida e os estímulos que recebe são fatores importantes para seu desenvolvimento. Drago e Pinel (2014) enfatizam a necessidade e a possibilidade de inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Assim, esses e outros autores contribuem na discussão dessa pesquisa.

Após as leituras e reflexões realizadas, é preciso aprofundar os estudos sobre a Síndrome de Crouzon e, além disso, constatou-se que a inclusão dos alunos com deficiência é necessária e que, a partir de metodologias adaptadas, é possível que o aprendizado aconteça.

## **Fundamentação teórica**

Ressalta-se que a literatura que aborda a Síndrome de Crouzon não é extensa. Por se tratar de uma condição genética rara, necessita-se de mais pesquisas e publicações, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas. Também é preciso apontar que, nesse estudo, não se adentrou em questões médicas e científicas, por ser esse um tema para outro trabalho.

Busca-se, com esse estudo, melhor compreender o que vem a ser a Síndrome de Crouzon, suas implicações, especificidades e características, bem como a relevância do aprofundamento desse tema para incluir e atender esses alunos com deficiência. E, dessa forma, perceber que é viável e importante para o desenvolvimento desse indivíduo que ele interaja com todos os outros alunos.

Yacubian-Fernandes *et al.* (2007) afirmam que a Síndrome de Crouzon foi descrita pela primeira vez por Octave Crouzon, em 1912. Essa condição genética rara tem sua causa numa mutação no gene responsável pela codificação dos receptores do fator de crescimento fibroblástico tipo 2 (FGFR-2). Essa síndrome é também chamada de craniossinostose sindrômica, que significa o fechamento precoce das suturas cranianas. “[...] A Doença de Crouzon pode ser diferenciada da simples craniostenose pela sua associação com malformações faciais [...]” (OLIVEIRA, 1982, p. 4).

Segundo Yacubian-Fernandes *et al.*,

dentre as craniossinostoses freqüentemente associadas a esta condição, a braquicefalia é a mais freqüente. Outras alterações morfológicas encontradas são: exoftalmo, hipertelorismo, hipoplasia da face média com prognatismo relativo e a má oclusão dentária (YACUBIAN-FERNANDES *et al.*, 2007, p. 467-468).

De acordo com Silva *et al.* (2008, p. 437), as deformidades presentes na síndrome são advindas da mutação nos genes que codificam o receptor 2 do fator de crescimento do fibroblasto (FGFR2), sendo que foram identificadas vinte e cinco mutações relacionadas com a origem da síndrome de Crouzon. “[...] No entanto, 50% dos incidentes da síndrome de Crouzon não são herdados e sim, resultado de novas mutações espontâneas”. Segundo Yacubian-Fernandes *et al.* (2007, p. 470), “[...] Existem também indícios de que estas mutações estejam relacionadas com a idade paterna avançada”.

Yacubian-Fernandes *et al.* (2007) afirmam que os pacientes com síndrome de Crouzon podem apresentar retardo mental leve, tendo vários fatores envolvidos no desenvolvimento neuropsicológico, como o surgimento de hipertensão intracraniana (HIC), que, contudo, a realização de um tratamento precoce auxiliaria em um melhor desenvolvimento neuropsicomotor.

Fatores relacionados com o ambiente onde a criança está inserida e os estímulos a que ela é submetida podem ter um papel fundamental no seu desenvolvimento. Outro fator importante a ser considerado é o desenvolvimento morfológico do sistema nervoso central que pode apresentar diferentes tipos de alterações (malformações ventriculares, malformação de Chiari, agenesia de corpo caloso entre outras). Uma melhor qualidade de vida para

estes pacientes e suas famílias é o objetivo final de todas as abordagens terapêuticas (YACUBIAN-FERNANDES *et al.*, 2007, p. 468).

Do ponto de vista do tratamento, o primeiro atendimento é realizado por um neurologista e, depois de realizadas as avaliações sobre o nível de comprometimento das anomalias, são feitos os encaminhamentos necessários. Também são realizados exames mais específicos, para que se dê início ao tratamento ou aos preparativos para cirurgias. Se detectada no primeiro ano de vida, quando inicia sua manifestação, é possível realizar operações. A síndrome, ao ser detectada precocemente, antes que a hipertensão craniana se eleve e torne os ossos mais maleáveis, faz com que o tratamento e a cirurgia sejam mais produtivos, sendo possível, assim, amenizar o problema. A cirurgia é importante e necessária, porque pode auxiliar o volume craniano e permitir a expansão do cérebro (NUNES, 2008 *apud* ROCHA, 2011, p. 10).

De acordo com FERNANDES *et al.*,

a síndrome é progressiva de forma que seu início se dá no primeiro ano de vida, a partir de dois anos de idade, e aparece com frequência a partir daí. Os principais sinais clínicos são: crânios sinostose, hipertelorismo, exoftalmia (excessiva distância entre os olhos, saliência alterada do globo ocular), estrabismo externo, “nariz de bico de papagaio”, lábio superior curto, hipoplasticidade maxilar e relativo prognatismo mandibular determinando um aspecto de hipoplasia centro-facial (anormalidades do centro do nariz e estreitamento rinofaríngeo) (FERNANDES *et al.*, 2007 *apud* ROCHA, 2011 p. 9-10).

Silva *et al.* (2008, p. 438) ressalta que a pessoa com esta síndrome tem perda auditiva condutiva, em razão das deformidades da orelha média, e que são comuns infecções recorrentes no aparelho auditivo. “Atresia do meato acústico, hipoacusia e malformações do ouvido médio são, portanto, as principais manifestações da doença quanto ao aparelho auditivo [...]”.

O nariz, devido à elevada hipoplasia (desenvolvimento defeituoso) dos maxilares, possui um aspecto arqueado.

A obstrução das vias aéreas superiores se desenvolve secundária ao desvio septal, anormalidades do centro do nariz e estreitamento rinofaríngeo. Esta pode levar à an-



gústia respiratória aguda, dispnéia do tipo polipnéia e até mesmo apnéia do sono, principalmente se relacionadas à hipoplasia do maxilar superior (SILVA *et al.* 2008, p. 438).

Silva *et al.* (2008, p. 438) apontam que há uma variedade de anormalidades oculares possíveis de encontrar em indivíduos com esta síndrome, tais como “[...] órbitas rasas, proptose ocular bilateral, hipertelorismo, estrabismo divergente, atrofia ótica, conjuntivite ou ceratoconjuntivite de exposição e uma perda não explicada da acuidade visual [...]”.

A atrofia ótica pode ser uma complicação decorrente de canal ótico estreito. Cegueira secundária à atrofia ótica pela hipertensão intracraniana também pode ocorrer. Outras características vistas geralmente nestes pacientes são distúrbios visuais relacionados a um desequilíbrio dos músculos (SILVA *et al.*, 2008, p. 438).

De acordo com Arduino-Meirelles, Lacerda e Gil-da-Silva-Lopes (2006) *apud* Rajenderkumar *et al.* (2005), as crianças que possuem craniossinostoses síndrômicas têm propensão a atrasos no desenvolvimento da linguagem, devido às otites constantes que levam a perdas auditivas que vão de grau leve a moderado.

A craniossinostose é prejudicial para o processo natural de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral porque atinge estruturas orofaciais responsáveis pela fala, compromete o sistema auditivo, interfere no desenvolvimento psicológico e fisiológico do indivíduo afetado e, também, dificulta a adaptação social da criança. Sendo assim, é imprescindível que o indivíduo seja avaliado e acompanhado do ponto de vista fonoaudiológico o mais precocemente possível (ARDUINO-MEIRELLES, LACERDA E GIL-DA-SILVA-LOPES, 2006, p. 218).

Rocha (2011) aponta que o tratamento abrange várias disciplinas, é sistemático e engloba próteses auditivas, psicopedagogia, orientação familiar, aconselhamento genético, ensino da fala, leitura labial e libras, e escola especial ou regular qualificada. Todos esses fatores, dentre outros, contribuem para uma melhor qualidade de vida para o indivíduo que possui a síndrome de Crouzon.

Assim, ele tem a possibilidade de ingressar na escola, o que nos leva ao tema da inclusão como direito assegurado por leis, tanto na Constituição Federal como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros documentos.

Beyer (2006) enfatiza que:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, p. 73).

Drago e Pinel (2014) sinalizam que o paradigma da inclusão escolar requer reflexões e ações pedagógicas acerca da importância e da emergência de incluir e manter deficientes na escola junto às demais crianças para que possam se desenvolver. “[...] O que se pretende enfatizar é que as pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento deixem de ser vistas como coisas, objetos estáticos e passem a ser vistas como sujeitos cognoscentes, aprendentes, existenciais, únicos” (DRAGO E PINEL. 2014, p. 615).

Segundo Drago e Pinel (2014, p. 615), as práticas pedagógicas a partir da inclusão devem garantir que as diferenças provoquem contribuições para outra forma de organização da educação, de modo a ultrapassar os muros da escola. “[...] Esse entendimento de escola inclusiva requer, necessariamente, que se efetive no contexto educacional a ideia de ambientes dinâmicos, ricos, envolventes para estimular todos os alunos [...]”.

De acordo com Drago e Pinel (2014), a escola inclusiva deve direcionar o ensino, de maneira que reforce a interação solidária, a cooperação e o auxílio na percepção de que todos são parte de um todo, independentemente das características físicas.

[...] Além disso, salientamos que as práticas pedagógicas assumidas numa perspectiva inclusiva são esse elemento chave da transformação da escola, pois acreditamos que são as mudanças de postura, de enxergar, de perceber, de falar, de agir, de ouvir, de planejar, de avaliar, de pôr em prática o currículo escolar, dentre outras ações, que possibilitarão a transformação do ser humano e da sociedade, para além da legislação (DRAGO E PINAL, 2014, p. 616).

Para Drago e Pinel (2014), se o indivíduo com uma síndrome é percebido como um ser para si e para os outros, é necessário que os profissionais que o cercam compreendam que todos são capazes de aprender, independente de suas dificuldades, o que requer ações pedagógicas refletidas, planejadas, executadas e avaliadas.

Vigotsky (2001, p. 380-381) salienta o planejamento da organização como ponto importante, pois para ele: “com a organização correta da vida da criança e a diferenciação moderna das funções sociais, o defeito físico não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição ou invalidez social”.

Costa (2006), por sua vez, aponta que a educação do aluno com deficiência pressupõe uma transição de uma pedagogia terapêutica para uma pedagogia positiva, isto é, ao invés de ser focada nas limitações, deve propiciar o desenvolvimento do aluno, investindo em suas perspectivas e na mediação das relações desse aluno com a aprendizagem, por meio de um ambiente social e cultural favorável para tanto.

## **Metodologia**

Para que ocorram progressos a partir da inclusão, é necessário que as escolas diversifiquem seus métodos de ensino e se caracterizem pela aceitação e valorização da diversidade, tendo um projeto político pedagógico enfatizando essa questão. Além disso, é preciso uma postura de liderança no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, desenvolvendo atividades que propiciem a compreensão das diferenças e a cooperação entre todos. É importante incentivar a participação dos responsáveis no processo educativo e propor aos professores motivação e encaminhamento dos alunos, no sentido de participarem de atividades fora da sala de aula (BRASIL, 2006b *apud* SANTOS E RODRIGUES, 2014, p. 43).

Como uma referência, há fascículos que tratam de recursos pedagógicos adaptados para pessoas com deficiência física (Brasil, 2002, p. 4). Esse documento contém ajuda técnica que auxilia na compensação de uma ou mais limitações. No entanto, ressalta que: “[...] cada necessidade é única e, portanto, cada caso deve ser estudado com muita atenção”.

Dentre os diversos recursos materiais apresentados, destacam-se: dominó das cores, que ajuda a melhorar o manuseio em relação à preensão; dominó de quantidade, em relevo, que auxilia na discriminação visual das quantidades; quebra cabeça de cubos, que trabalha a percepção visual, preensão e discriminação de figuras; caixa de estímulos, que auxilia nos conceitos dentro/fora, abrir/fechar, tirar/colocar; jogo da adivinhação, que trabalha a percepção tátil sinestésica e identificação de formas e texturas; jogo da memória, que auxilia no desenvolvimento da memória visual dentro de espaço delimitado e atenção concentrada; pescaria, visando à coordenação viso-motora; quadro agarradinho, uma alternativa na comunicação; suporte para lápis; entre outros (BRASIL, 2002).

Brasil (2002, p. 3) enfatiza um ponto importante em relação à escola e ao deficiente, que pode fazer a diferença na educação, quando afirma que “[...] a situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socioafetiva”.

Esse apontamento leva-nos a acreditar que a aprendizagem, assim como a própria inclusão, não se dá somente a partir de metodologias e técnicas, mas vai além da relação professor/aluno, demonstrando que o essencial é a relação humana. Não há, portanto, um padrão a ser seguido, mesmo com todos os recursos que possam ser utilizados. A aprendizagem e a socialização vão depender também daqueles que trabalham junto à criança com deficiência e do reconhecimento da singularidade de cada uma.

## **Resultado e discussão**

Diante do exposto, conclui-se que é importante buscar compreender melhor as características, dificuldades e especificidades da Síndrome de Crouzon. E, dessa maneira, criar metodologias adaptadas que contemplem as necessidades desse público, consolidando a inclusão educativa e afetiva no âmbito escolar.

Constatou-se que o indivíduo com Síndrome de Crouzon tem comprometimento em diversas áreas, em graus diferentes, mas que, no entanto, tem capacidade para o aprendizado, tanto de conteúdos acadêmicos como de comportamentos. Para tanto, faz-se necessário um olhar mais humano, que não

enxergue somente as dificuldades e limitações, mas que perceba as possibilidades e se criem novas formas de ensinar que ajudem a criança a aprender.

Drago e Pinel (2014, p. 608), ao se referirem à inclusão, afirmam que é através do conhecimento da doença e do indivíduo “[...] que se pode contribuir para o repensar e o incremento das práticas pedagógicas cotidianas, a partir das possibilidades do sujeito e não daquilo que ele não é capaz [...]”.

Assim, evidencia-se que é preciso conhecer o contexto da pessoa com essa condição para que, percebendo seus limites, verifiquem-se também suas potencialidades em termos de aprendizagem, mas sem nunca perder de vista sua singularidade e liberdade. Ou seja, a pessoa com deficiência deve ter assegurado seu direito à aprendizagem no âmbito escolar, sem segmentação, exclusão ou afastamento da convivência educativa.

## Referências

- ARDUINO-MEIRELLES, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GIL-DA-SILVA-LOPES, Vera Lúcia. Aspectos sobre desenvolvimento de linguagem oral em craniossinostoses síndrômicas. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Baurerri (SP), v. 18, n. 2, p. 213-220, maio-ago. 2006.
- BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-82.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física**: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial-Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1. 56p.: il.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jul. 2015.
- COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites**: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Revista de Psicopedagogia*. [online], v.23, n.72, p. 232-240, 2006.
- DRAGO, Rogério; PINEL, Hiran. **Alunos com síndrome rara na escola comum**: um olhar fenomenológico-existencial. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.20, n.43, p. 605-627, set./dez. 2014.

- OLIVEIRA, Carlos A. **Malformações congênitas da face**: uma revisão das síndromes mais importantes. Rev Bras Orl. 1982, 48(3):32-8.
- ROCHA, Francisca Coelho da Luz. **Atendimento pedagógico e familiar de aluno com síndrome de Crouzon no segundo ano das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Marechal Castelo Branco Jaguarão/RS**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Jaguarão, Rio Grande do Sul, 2011.
- SANTOS, Ariane Martins dos; RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima. Métodos e procedimentos utilizados na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Veras**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 37-61, janeiro/junho, 2014.
- SILVA, Dorivaldo Lopes da; NETO, Francisco Xavier Palheta; CARNEIRO, Stéphanie Gonçalves; PALHETA, Angélica Cristina Pezzin; MONTEIRO, Marcela; CUNHA, Sarah Crestian; NUNES, Cláudio Tobias Acatauassú. **Síndrome de Crouzon**: Revisão de Literatura. Arq. Int. Otorrinolaringol. / Intl. Arch. Otorhinolaryngol., São Paulo, v.12, n.3, p. 436-441, 2008.
- VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YACUBIAN-FERNANDES, Adriano; DUCATI, Luis Gustavo; SILVA, Mateus Violin; ABRAMIDES, Dagma Venturini Marques; PEROSA, Gimol B.; PALHARES, Aristides; GABARRA, Roberto C.; GIGLIO, Alcir; PORTELA, Luis; MARINELLO, João Luiz P.; PLESE, José Píndaro P.; ZANINI, Silvio Antonio. **Síndrome de Crouzon**: fatores envolvidos no desenvolvimento neuropsicológico e na qualidade de vida. Arq Neuropsiquiatr, 2007.

# Robótica educacional no desenvolvimento dos autistas: a ampliação do ensino inclusivo por meio de tecnologias assistivas em tempos pandêmicos

Jackeline Barcelos Corrêa<sup>1</sup>  
Amaro Sebastião de Souza Quintino<sup>2</sup>  
José Nogueira Antunes Neto<sup>3</sup>  
DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.23

## Introdução

O presente trabalho tem como pressuposto apresentar reflexões acerca dos conceitos teóricos das múltiplas formas de linguagem na formação escolar dos alunos autistas em tempos de pandemia, tendo como destaque as tecnologias e as possibilidades do ensino inclusivo por meio da robótica.

A pesquisa objetiva repensar a necessidade de aliar campos interdisciplinares entre Educação Especial e a Robótica, para subsidiar as demandas de interação dos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) inseridos na sociedade, de forma que alcance a Educação Inclusiva.

Nesse sentido, o problema em pauta apresentado se insere na oferta da Tecnologia Assistiva (TA), durante o isolamento social devido à pandemia de

---

1 Doutoranda do Programa em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). FAPERJ/UENF. E-mail: jack.barcelos1@hotmail.com;

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). FAPERJ/UENF. E-mail: amarotiao@yahoo.com.br

3 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). FAPERJ/UENF. E-mail: josenogueira.neto@hotmail.com

COVID-19, com a finalidade de favorecer a ampliação da linguagem inclusiva aos autistas por meio da robótica.

Posto isto, o texto propõe-se, no decorrer da pesquisa, trazer reflexões sobre as possibilidades de diferentes práticas pedagógicas em prol dos alunos autistas, no âmbito da interação social e no desenvolvimento linguístico em tempo pandêmico.

## **Fundamentação teórica**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado notoriedade nos últimos anos, principalmente nas grandes mídias e no campo das ciências. Nesse sentido, embora o Transtorno do Espectro Autista seja um amplo campo de pesquisa, não existe uma porcentagem oficial de quantas pessoas possuem esse transtorno, mas estima-se que, no Brasil, sejam 2 milhões de pessoas, entre as quais algumas aceitaram essa realidade e desfrutaram dos avanços tecnológicos que lhes possibilitam ter uma vida melhor, existindo também famílias que não concordam ou não receberam a orientação devida e, infelizmente, acabam por prejudicar seus filhos (STOCK, 2018).

Estima-se que o TEA pode ocorrer em até 60 crianças entre 10.000, isto é, 0,6% em se tratando de uma proporção, sendo assim, este é o transtorno mais conhecido atualmente, presente no grupo dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) (VALENTE, 2017).

Klin (2006) elucida:

As síndromes autísticas e a de Asperger são síndromes originadas de alterações precoces e fundamentais no processo de socialização, levando a uma cascata de impactos no desenvolvimento da atividade e adaptação, freqüentemente preservadas e, às vezes, os indivíduos com essas condições exibem habilidades surpreendentes e até prodigiosas. O início precoce, o perfil de sintomas e a cronicidade dessas condições implicam que mecanismos biológicos sejam centrais na etiologia do processo (KLIN, 2006, p. 12).

A interação social frente à aprendizagem dos autistas, segundo Lima e Brito (2018), é uma das características fundamentais para o seu desenvolvi-



to. Deste modo, compreende-se que a falta da interação social e comunicação dos autistas é percebida nos anos iniciais escolares. Nesse sentido, os autores supracitados seguem afirmando que quando o professor almeja romper essas barreiras, é possível que o aluno alcance e realize as atividades propostas e conquiste suas aprendizagens.

Dessa forma, Januário *et al.* (2018) corroboram com a mesma ideia de que quando o educador está disposto a sanar as dificuldades de aprendizagem, ele as torna acessível a todos as crianças, sem distinção, em sua prática pedagógica inclusiva de fato.

A estratégia contextualizada na literatura consultada para melhorar a vida dos autistas foi a Robótica como estratégia terapêutica. A robótica socialmente assistiva mostrou-se uma área potencialmente relevante para o auxílio ao diagnóstico para terapias de crianças com algum tipo de Transtorno do Espectro Autista (SCASSELLATI; ADMONI; MATARIC, 2012).

Utilizado como estratégia terapêutica e educacional para crianças com TEA, o robô pode atuar como um professor (papel de autoridade), como um brinquedo (papel de mediador dos comportamentos manifestados pelo usuário), ou como um “proxy” (permitindo ao usuário expressar suas emoções) (SCASSELLATI; ADMONI; MATARIC, 2012).

Logo, a estratégia da Tecnologia Assistiva citada ao longo da pesquisa, tanto no brinquedo como no ensino da arte, é de suma importância para a inclusão e para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança.

## **A Legislação Brasileira da Educação Especial e os alunos portadores de TEA**

A Legislação da Educação Especial aparece pela primeira vez na Lei nº 4.024 de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), que aponta no artigo 88 o Direito dos alunos com necessidades educacionais especiais à educação, e que este deverá ocorrer, dentro do possível, no sistema geral de educação.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), o Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo. Foram apresentadas estatísticas que evidenciavam discriminação e marginalização, em nível mundial, de milhões de crianças e adolescentes que não tinham oportunidades de frequentar a escola.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei 7853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

A Conferência sobre Necessidades Básicas de Aprendizagem aprovada em Jontiem, na Tailândia (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994; juntamente com a Lei 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação. A Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1993) e a Lei 9394/96 que fixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, coloca que o atendimento especializado aos portadores de deficiência deve ser preferência na rede regular de ensino e que o acesso ao ensino obrigatório é um direito fundamental, de forma que efetive o princípio da igualdade, de forma material.

A Lei Berenice Piana (12.764/12) instituiu a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA. O §2º do art. 1º da Lei Berenice Piana possui uma informação simples, mas que faz uma enorme diferença quando é preciso garantir os direitos dos autistas brasileiros, no que diz: “a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012).

Destarte, o autismo faz parte do quadro de necessidades educacionais especiais, e os educandos autistas devem ser tratados da mesma forma que a lei prevê. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino, garantindo, assim, a realização dos serviços educacionais.

## **Metodologia**

Metodologicamente, utiliza-se de pesquisa bibliográfica com base nos estudos do Gil (2012) e nos documentos legais das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal, que versam sobre a Educação Especial e que amparam legalmente os direitos fundamentais das pessoas com necessidades especiais.

Os autores elencados para esse estudo foram, especialmente: Cunha (2014), Valente (2017), Lima e Brito (2018), dentre outros autores que tratam sobre o campo interdisciplinar da educação especial aliada à robótica.

## Resultados e discussão

De acordo com Cunha (2014), não é possível pensar em inclusão escolar sem pensar em um ambiente inclusivo, não só pelos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas. Existem diferentes dimensões que tratam sobre a inclusão, já que ela envolve várias áreas.

Young Digital Planet S.A. *et al.*, (2016, p. 253) elucidam que:

O trabalho com robôs ajuda os alunos a serem mais criativos ao resolver problemas. Eles tomam iniciativa e adquirem independência, o que acelera o processo de aprendizagem. Quando há robôs em sala de aula, eles geralmente trabalham em equipes de dois a quatro integrantes, o que melhora a comunicação e as habilidades interpessoais. A capacidade de cooperar e ter ideias complexas estão entre as mais importantes no mercado de trabalho atual.

Young Digital planet S. A. *et al.* ( 2016, p. 9) reafirmam sobre o papel da escola e da família:

Por maior que seja o papel da escola, dos alunos e das famílias, a necessidade de uma Educação de qualidade e alinhada com as transformações da sociedade ganha cada vez mais relevância diante do cenário em que vivemos e que se anuncia no futuro. O mundo se transformou, a sociedade mudou, a forma como nos comunicamos, nos relacionamos, consumimos, aprendemos, produzimos e agimos nas situações, das mais simples às mais complexas, da vida particular e profissional, tudo isso foi profundamente modificado pela tecnologia.

Isto posto, segundo a interpretação da literatura consultada e as leis vigentes, compreende-se que: a famílias a escola e a sociedade precisam estar juntas em busca da sociabilidade e melhoria da qualidade de vida dos autistas,

bem como os profissionais tanto da Educação quanto da Engenharia podem trabalhar concomitantemente, em prol de uma ampliação na interação e na linguagem dos autistas, para que eles tenham uma qualidade de vida melhor.

## Conclusões

Considera-se a necessidade da imersão dos estudantes portadores do TEA no mundo tecnológico oferecido remotamente em tempos de pandemia mediado pela robótica, em busca de desenvolver de maneira lúdica a linguagem dos alunos.

Por fim, os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois refletiu-se sobre os conceitos teóricos das múltiplas formas de linguagem inclusiva dos alunos autistas em tempos pandêmicos, por meio das tecnologias e das possibilidades da robótica no desenvolvimento linguístico e social dos educandos com TEA.

## Referências

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 30 do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 27 de dez. de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm). Acesso em: 01 ago. de 2021.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JANUÁRIO, et al. C. E. A. Práticas Pedagógico-Musicais no processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. In: **Anais do III Congresso Internacional de Educação Inclusiva e III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos**, Campina Grande, 2018, Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV110\\_MD4\\_SA5\\_I\\_D631\\_12082018185925.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD4_SA5_I_D631_12082018185925.pdf). Acesso em: 02 ago. 2021.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. In: **Braz. J. Psychiatry 28** (suppl.1) Maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcSn-dB9Sf5ph5KBYGD/?lang>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LIMA, T. M. V.; BRITO, H. V. S. O autismo e a inclusão na Educação Infantil. In: **Anais do V Congresso Paraense de Educação Especial**, Marabá, 2018. Disponível em: [https://cpee.unifesspa.edu.br/images/ANAIS\\_VCPEE/RELATOS\\_DE\\_EXPERIENCIA/OAUTISMOEAINCLUSO.pdf](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/ANAIS_VCPEE/RELATOS_DE_EXPERIENCIA/OAUTISMOEAINCLUSO.pdf). Acesso em: 17 jul. 2019.

SCASSELLATI, B.; ADMONI, H.; MATARIĆ, M. Robots for use in Autism research, **Annual Review of Biomedical Engineering**, v. 14, 2012, pp. 275-294.

STOCK, A. **Quais são as teorias e as pesquisas sobre as possíveis causas do autismo**. [S. l.], 2 abr. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43577510>. Acesso em: 19 ago. 2021.

VALENTE, Nara Luiza. A Lei 12.764/2012: uma análise da proteção jurídica ao autista. **Londrina PR, de 04 a 07 de Julho de 2017**, [s. l.], 7 jul. 2017. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/131625.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2021.

YOUNG DIGITAL PLANET S.A. *et al.* **Educação no século 21**: Tendências, ferramentas e projetos para inspirar. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

# Estudantes surdos na educação superior: por uma educação libertadora e emancipatória

Aline Costalonga Gama<sup>1</sup>

Josue Rego da Silva<sup>2</sup>

Décio Nascimento Guimarães<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.24

## Introdução

Nas últimas décadas, o processo de inclusão, em todos os níveis e modalidades da educação, é uma das políticas públicas de grande destaque e discussão. O prognóstico da Educação Especial, especialmente na inclusão escolar das pessoas surdas, em comparação com o passado, é bastante animador.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que versa sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), apresenta um grande avanço no que diz respeito à inclusão escolar, pois os educandos com necessidades educacionais especiais deixam de ser atendidos, exclusivamente, nas escolas especiais e passam a ingressar nas instituições regulares de ensino. A Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão. Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), garante

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – *campus* Vitória, alinecga@yahoo.com.br.

2 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro, Servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – *campus* Serra, josuedoutorado@gmail.com.

3 Doutor em Cognição e Linguagem, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF, decio.guimaraes@iff.edu.br.

o direito à educação e incumbe ao poder público assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Considerando a formação cartesiana ofertada pelas universidades, neste trabalho, refletimos sobre o paradigma da Educação Especial Inclusiva para pessoas surdas nas Instituições de Ensino Superior apoiados nas premissas da educação dialógica e emancipatória de Paulo Freire (FREIRE, 2010; 2011; 2013; 2020), apresentando dados do Censo Nacional da Educação, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com recorte temporal de 2015 a 2019, reconhecendo a importância de desvelarmos nos números a consolidação da inclusão das pessoas surdas na Graduação.

## **Fundamentação teórica**

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. No início do século XXI, observamos no Brasil políticas concretas para a superação das desigualdades e discriminações para com as pessoas com deficiência. No campo da Educação Superior, a reserva de vagas para alunos com deficiência (BRASIL, 2016), que assegura o acesso desses alunos às Instituições de Ensino Públicas Federais busca, dentre outras coisas, reduzir disparidades e segregações.

A Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, com transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, sendo uma língua oficial brasileira e reconhecidamente, podendo ser a primeira língua das pessoas surdas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), estabelece que as instituições de ensino devem apresentar um projeto pedagógico, com atendimento educacional especializado, que atenda às demandas dos estudantes com deficiência e garanta seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade.

Paulo Freire (1921 – 1997) aponta a educação como forma de intervenção no mundo e destaca “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liber-

tar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2011, p. 41), abordando a necessidade de uma pedagogia de luta pela liberdade, de alfabetização emancipatória e de batalha contra os opressores.

Para Freire (2013), o ato de ensinar é uma especificidade humana, marcado por uma pedagogia fundamentada na humildade, na ética, no respeito aos saberes, na autonomia do educando e no saber escutar. Define sua filosofia de caráter existencial, na qual existir ultrapassa viver, porque é mais do que estar no mundo, é estar nele e com ele (FREIRE, 2010).

Dessa forma, o existir que é individual, contudo, só se realiza em relação com outros “existires”. Através da experiência adquirida, criando, recriando e integrando-se às condições de seu contexto, o homem se lança no domínio que lhe é exclusivo, o da História e o da Cultura.

Freire (2020) enfatiza que a transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto da indispensável autenticidade deste, que depende da lealdade de quem sonha às condições históricas do contexto do sonhador, pois sonhos são projetos pelos quais se luta e sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos (FREIRE, 2020, p. 53-54).

Por fim, é no querer bem aos educandos que se concretiza a educação como especificidade humana, sendo que a visão freireana reverbera com os pressupostos da Educação Especial Inclusiva, no destaque da humildade necessária nas práticas educativas e no ressaltar de que ninguém é superior a ninguém.

## **Metodologia**

Apresentamos uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual os dados coletados pelo sistema CENSUP junto às Instituições de Educação Superior são estratificados para desvelar as matrículas das pessoas surdas nas Instituições Públicas Federais.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a inclusão das pessoas surdas na Educação Superior, apoiado nas premissas da educação dialógica e emancipatória de Paulo Freire (FREIRE, 2010; 2011; 2013; 2020). Utilizamos como objeto de análise os dados consolidados do Censo Nacional da Educação, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

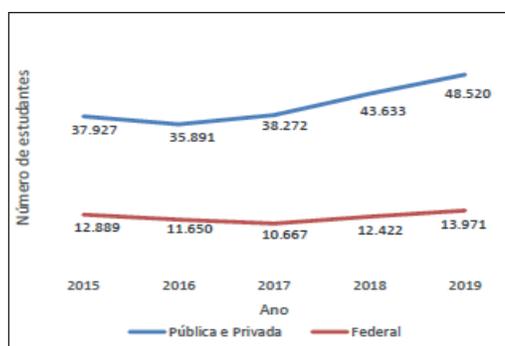


Anísio Teixeira (2020), entendendo a relevância de investigarmos as matrículas para aprimorar as ações destinadas aos estudantes da Educação Especial.

## Resultados e discussão

Na Figura 1, apresentamos os dados do total de matrículas em cursos de Graduação, presencial e a distância, de estudantes com necessidades especiais, além do recorte dessas matrículas nas instituições públicas federais.

Figura 1: Total de Matrículas de Estudantes com Necessidades Especiais em Cursos de Graduação



Fonte dos dados: Inep (2020).

Na análise dos dados ilustrados na Figura 1, constatamos que, após redução nas matrículas entre os anos de 2015 e 2016, redução essa que, quando olhamos apenas para as instituições públicas federais, se manteve entre 2016 e 2017, observamos o crescimento das matrículas a partir de 2017. Na análise geral das instituições públicas e privadas, houve crescimento em 26,76% das matrículas de 2017 para 2019. Fazendo essa análise apenas nas instituições federais, esse percentual de aumento é ainda maior, sendo de 30,97%. Uma possível explicação para esse aumento é a implementação da Lei nº 13.409/2016, que estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino.

Paulo Freire nos ensina que a realidade social não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens e, por sua vez, os homens são os produtos desta realidade. Essa realidade também não se transforma por acaso, sendo

que transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Nesse contexto, o aumento de matrículas de estudantes surdos ecoa a luta dessas pessoas pelo direito à educação.

Lembrando que os estudantes com deficiência podem apresentar histórico escolar marcado por reprovações, visto que são relativamente recentes os debates acerca da Educação Inclusiva, é fundamental considerar suas situações concretas existenciais, sociais, econômicas e políticas, pois, de tanto ouvirem que são incapazes, “falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem devem escutar” (FREIRE, 2011, p. 69).

Neste contexto, o diálogo torna-se elemento indispensável na educação problematizadora, que conversa com os educandos em busca da compreensão de suas necessidades e conhecimentos, na procura por mudanças.

Na Figura 2, apresentamos os dados do total de matrículas em cursos de Graduação, presenciais e a distância, de estudantes surdos nas instituições públicas federais de ensino.

Figura 2: Matrículas de Estudantes Surdos em Cursos de Graduação, Presenciais e a Distância, em Instituições Públicas Federais



Fonte dos dados: Inep (2020).

Na análise dos dados apresentados na Figura 2, constatamos que o número de estudantes matriculados em 2019 (902) é mais que o dobro do que os matriculados em 2015 (368), o que equivale a um acréscimo de 145,12% no número de matrículas de 2015.

Sabemos que a Inclusão Escolar dos estudantes surdos nas Instituições Públicas Federais se apresenta como um grande desafio para todos, especialmente para os docentes que, em sua grande maioria, não recebem qualificação adequada para tal ação.

Freire (2013) fixa que ensinar não é transferir o conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o que é transferido no discurso vertical do professor, mas sim, que o professor deve incitar o aluno a fim de que ele produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra do professor.

Lembrando que o futuro não nos faz, nós é que o fazemos na luta para fazê-lo (FREIRE, 2020), reconhecer o processo histórico desses estudantes, enquanto humanos na luta incessante de recuperação da humanidade, fazendo da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que se resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará (FREIRE, 2011), é o que necessitamos instaurar na cultura da Educação Superior Inclusiva.

Por fim, certos de que o trabalhador social que opta pela mudança sabe que todo empenho de transformação radical de uma sociedade implica a organização consciente das massas populares oprimidas e que essa organização demanda a existência de uma vanguarda lúcida, que, de um lado, não pode ser a 'proprietária' daquelas, não pode, de outro, deixá-las entregues a si mesmas (FREIRE, 2010).

## **Conclusões**

Os dados apresentados neste texto nos ajudam a compreender alguns desafios vivenciados em nossa sociedade, no que tange à Educação Superior, mais especificamente para as pessoas surdas. A partir das últimas décadas, temos movimentos em prol do fortalecimento em favor da universalização da educação para todos, em que os alunos com algum tipo de deficiência passaram a conviver em uma realidade social mais ampla, possibilitando, assim, maior interação entre os mais diversos sujeitos inseridos no contexto escolar.

Se, por um lado, temos a consolidação de políticas públicas, que, de certa forma, ocasionaram o aumento das matrículas das pessoas surdas, ampliando assim a visão de educabilidade e possibilidades desses sujeitos, a presença dos alunos surdos provoca discussões sobre o modo de incluir esse público, historicamente prejudicado educacionalmente. A partir das indicações que foram apresentadas no texto, compreendemos a importância de que a existência

social tem que ser construída socialmente, o que não pode ser ignorado na construção de ações e planejamento voltadas para a educação das pessoas surdas.

## Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] Repúblicas Federativa do Brasil**, Brasília, DR, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e da outras providências. **Diário Oficial [da] Repúblicas Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 29 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 11 de setembro de 2001.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep).** Sinopse Estatística da Educação Superior. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 28 ago. 2021.

# O desenho universal para a aprendizagem (DUA): um modelo prático de trabalho docente em prol da inclusão escolar

Géssica Rangel<sup>1</sup>

Jessica Teles Basilio<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.25

## Introdução

Os dispositivos normativos que regem o contexto escolar e legitimam a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1988, 2001, 2008, 2009, 2015) são inconsistentes no que tange o direito à educação de qualidade, com acesso à aprendizagem e aos conhecimentos de forma satisfatória por todos os alunos (ZERBATO; MENDES, 2018). Ao percorrer as fragilidades das propostas de escolarização destinadas às pessoas com deficiência, em seus contornos políticos, destaca-se a necessidade de uma política efetiva em que o princípio inclusivo “comprometido com o laço social e a ética cotidiana” se faça valer na prática (NEVES *et al.*, 2019, p.16).

Perante a busca por transformações que reflitam em espaços escolares inclusivos e dispostos a aprendizagens de todos os envolvidos, emergiu, em 1999, o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) nos Estados Unidos. O DUA implica um novo olhar sobre as estratégias de ensino, buscando renovar as práticas adotadas em virtude de uma aprendizagem acessível a todos. Essa nova concepção da realidade educativa, tanto em termos práticos quanto físicos, remete à formação docente necessária para que seja construí-

---

1 Mestra pelo programa de Cognição e Linguagem- UENF, bolsista UENF-FAPERJ, gessica.rangel@ucam-campos.br.

2 Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), jessicateles020@gmail.com.

do no interior escolar uma cultura cooperativa cujas trocas e parcerias entre os professores de Educação Especial e profissionais especializados sejam articuladas em benefício da elaboração e implementação de práticas e estratégias pedagógicas centradas na inclusão (ZERBATO; MENDES, 2018).

Tendo por base os discursos sobre a precarização da formação docente para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial, foi desenvolvido um projeto de extensão no ano de 2020 intitulado “Teoria e prática na formação continuada de docentes para atuação na educação especial: uma experiência no município de Laje do Muriaé/RJ” com o intuito de oferecer um curso de formação continuada aos docentes que atuavam com esse público-alvo no referido município. O presente trabalho tenciona, portanto, promover discussões sobre as estratégias pedagógicas de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na modalidade de ensino regular, bem como apresentar o material confeccionado e ofertado na aula ministrada “Desenho Universal da Aprendizagem (DUA): a acessibilidade para eliminação das barreiras pedagógicas”. O trabalho apoiou-se nos estudos sobre a formação docente para a Educação Especial realizado por autores como Zerbato; Mendes (2018), Pletsch (2009), Kuhnen (2017), Michels (2017), Neves *et al.* (2019), Ribeiro *et al.* (2020), dentre outros autores pertinentes.

## **Fundamentação teórica**

Na linha tênue que há entre os retrocessos e avanços na formação de professores para a educação especial, emerge a necessidade de revisitar a sua constituição histórica para a compreensão dos compassos e descompassos dessa formação. Segundo Michels (2017), o primeiro marco da formação de professores para a Educação Especial no Brasil em nível superior foi instituído na década de 1970, como habilitação específica do curso de Pedagogia. No anseio por produtividade envolto ao cenário tecnicista que se tornou evidente no Parecer CFE 848/72, explicitando os termos da Lei nº 5.692/71, ressaltou-se a visão tecnicista quando afirmado “a necessidade de se implementar técnicas e serviços especializados para o atendimento dos (então denominados) excepcionais” (BRASIL, 2002, p.7). Entretanto, os contornos legislativos da formação docente para a educação especial corroboravam com a segregação dos alunos considerados deficientes da escola regular.

Outro marco importante se deu no decorrer da década de 1990 sob influência das discussões internacionais em torno das políticas de inclusão, da revisão curricular, bem como do fazer docente com suas técnicas de ação e estratégia em benefício da aprendizagem do alunado. Nesse sentido, notou-se o reconhecimento da formação de professores em consonância com a ascensão docente no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (MICHELS, 2017).

No estreitamento das discussões sobre a prática, encontramos as inferências da formação de professores para a efetivação de uma educação inclusiva que reflita substancialmente na aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, visto que os resultados encontrados pela pesquisa de Pletsch (2009, p. 148) concluem que um dos grandes desafios está na viabilização de um trabalho disposto a “ensinar e aprender para a diversidade”. Nessa perspectiva, em consonância com os estudos de Ribeiro . (2020, p.4), ressalta-se a importância da extensão universitária, uma vez que essa vai ao encontro das fragilidades do trabalho prático encontrado, por oferecer aos docentes oportunidades reais de estarem inseridos em um ambiente crítico de estudo e pesquisa no campo da Educação Especial, repensando e ampliando assim as possibilidades de ensinar e aprender.

Nesse aspecto, compreende-se que as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar de estudantes PAEE (público-alvo da Educação Especial), pela perspectiva inclusiva, requer um olhar transformador do docente, incentivado pela reorganização das formas de ensino e das formas de ensinar (ZERBATO; MENDES, 2018). Entende-se que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) preconiza uma nova dinâmica de aprendizagem cujas estratégias devem estar alinhadas com os princípios de inclusão escolar, estimulando iniciativas para a participação coletiva e a disponibilização pelo professor de recursos diversificados que atendam todas as singularidades de aprendizagem. Estima-se, pois, por práticas inclusivas, por exemplo, ao trabalhar em aula com as cores, deve-se pensar em todos realizando essa atividade de modo satisfatório, incluindo o aluno com deficiência visual, e, para tanto, o docente precisa buscar entender que existem diferentes percepções sobre as cores (FRÓIS, 2002) que podem ser exploradas de modo associativo, pelas texturas da natureza, pelos sons, pelo paladar e outras estratégias que toda a turma possa experimentar junto, encontrando uma oportunidade para a inclusão efe-



tiva desse aluno com deficiência visual que se desenvolverá junto aos demais alunos em um mesmo tempo de aula.

Torna-se necessário, portanto, entender as diferentes maneiras de se alcançar todos os alunos, respeitando as suas singularidades e repensando as estratégias de trabalho em benefício de uma sala de aula inclusiva e preocupada com a qualidade das experiências propiciadas. Despertar para o trabalho docente de modo mais colaborativo, cujos profissionais da educação comum e especial estejam envolvidos em benefício de todos os estudantes, por uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade.

## **Metodologia**

O presente trabalho, se sustenta nas discussões teóricas suscitadas por Zerbato; Mendes (2018) sobre a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e nos estudos bibliográficos centrados na formação de professores para a educação especial pelos principais autores: Pletsch, 2009; Kuhnen, 2017; Michels, 2017; Neves *et al.* 2019; Ribeiro *et al.* 2020; dentre outros autores pertinentes.

Para a consolidação dos estudos teóricos fomentados neste trabalho e amadurecimento das discussões propostas, buscou-se os resultados parciais da aula 3 “Desenho Universal da Aprendizagem (DUA): a acessibilidade para eliminação das barreiras pedagógicas”, ministrada no curso de formação continuada “Teoria e Prática para atuação na educação especial em uma perspectiva inclusiva”, ofertado aos docentes da rede municipal de Laje do Muriaé/RJ. Para a realização das aulas foi criada uma Sala Virtual via Google Meet. Esse curso foi ao encontro das demandas apontadas por profissionais responsáveis pela educação especial atuantes na Secretaria Municipal de Educação do Município de Laje do Muriaé/RJ.

A pesquisa de natureza qualitativa disponibilizou aos professores cursistas o material de estudo “Boletim de Inclusão” para o aprofundamento das discussões, bem como o estímulo à autorreflexão e à ampliação das perspectivas práticas pelos cursistas, indo ao encontro de Zerbato; Mendes (2018, p. 150) quando apontam que “*Não se trata de seguir uma preferência pedagógica ou um modelo de ensino, mas, sim, uma ênfase na necessidade de renovar as prá-*

ticas devido às transformações”, compreendendo que essas transformações precisam ser motivadas por contextos reflexivos de estudo, com discussões atualizadas movidas por espaços formativos colaborativos em que teoria e prática estejam voltadas para os contextos de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Figura 1 - Fragmentos do Boletim da Inclusão disponibilizado aos docentes participantes do curso



Fonte: RIBEIRO et al. (2020, p. 12).

O “Boletim da Inclusão” foi desenvolvido de forma lúdica com o intuito de divulgar conteúdos teóricos de forma mais acessível aos docentes que participaram do curso. Esse material foi fundamentado nas principais e atuais pesquisas publicadas em artigos científicos e era enviado previamente aos cursistas, tornando a dinâmica dos encontros ainda mais significativas por incentivar a autonomia e criticidade dos docentes envolvidos acerca das leituras sugeridas e posteriormente discutidas em aula.

## **Resultados e discussão**

Após a oferta do curso, os participantes do projeto de extensão elaboraram roteiros de entrevistas semiestruturadas que foram desenvolvidos, até o presente momento, com três docentes que participaram do curso, que teve a duração de março/2021 a maio/2021. Tais entrevistas visavam compreender os percursos formativos dos docentes, principalmente com relação à Educação Especial, e os impactos do curso em sua formação docente. Com base nas primeiras análises dos resultados das entrevistas, em acordo com o que foi apontado por Duarte (2013), as práticas pedagógicas docentes ainda prevalecem em torno da preocupação com o trabalho individualizado, com atividades predominantemente adaptadas ofertadas aos alunos público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, a partir das discussões suscitadas nas aulas aplicadas ao curso de formação continuada voltado aos docentes da rede municipal de Laje do Muriaé/RJ, o DUA foi apresentado como um aliado em potencial do trabalho inclusivo, corroborando o incentivo a práticas pedagógicas que alcancem todos em sala de aula e a uma aprendizagem colaborativa subsidiada por alunos e professores engajados por um ensino comum, no qual a Educação Especial aliada a outros profissionais especializados esteja presente em um contexto de trocas, dialogando, assim, com os estudos de Zerbato; Mendes (2018).

Dessa forma, pelas interações e participação efetiva, percebeu-se que o curso ofertado contribuiu no processo de formação docente dos professores participantes, reconheceu-se, pelos marcos orais registrados nas entrevistas realizadas, que os docentes se sentiram envolvidos por um espaço de discussão e reflexão cujos conhecimentos eram construídos pelo incentivo às contribuições e percepções dos envolvidos, em prol de um contexto de formação cooperativo e significativo.

## **Conclusões**

Diante do que foi exposto no decorrer do trabalho, à luz dos teóricos, identificou-se que a fragilidade na formação docente ainda prevalece como principal empecilho para a emersão de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva que sejam favoráveis a todos os estudantes ao mesmo tempo por meio

de um trabalho com recursos e estratégias diversificadas que alcancem todas as aprendizagens respeitando as singularidades dos sujeitos envolvidos.

Compreendeu-se que o incentivo e o estímulo a reflexões sobre as novas propostas de inclusão e estratégias promovidos pelo curso de formação continuada oferecido despertaram para o ensino presente na escola comum, incentivando a autorreflexão dos docentes sobre as práticas em prol de um contexto de aprendizagem atento ao envolvimento e sincronia entre todos os alunos envolvidos.

Diante disso, entendeu-se que os professores em exercício, ao estarem amparados por políticas de formação continuada, sentem-se incentivados a buscarem contextos formativos movidos por interações e trocas, pautados em pesquisas e estudos atualizados. Os materiais elaborados atenderam satisfatoriamente às discussões propostas, uma vez que substanciaram as temáticas elencadas pela ampliação de sugestões voltadas para a diversificação das práticas pedagógicas e sua fundamentação teórica.

## Referências

- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 848/72 sobre educação de excepcionais**, de 10 de agosto de 1972. Brasília, 1972.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política e resultados educação especial** (1995 – 2002). Brasília, DF: MEC, 2002.
- KUHNEN, R.T. A concepção de deficiência na política de Educação Especial Brasileira. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.3, p.329-344, Jul.-Set., 2017
- MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena. **A formação de Professores em Educação Especial no Brasil**: propostas em questão, pp. 23–57. Maria Helena Michels (organizadora). UFSC/CED/NUP. Florianópolis, 2017.
- NEVES, L.; RAHME, M.; FERREIRA, C. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, Editora UFPR, 2009.

RIBEIRO, L.; PESSANHA, C.; MORAES, B.; BARROS, D. A pedagogia histórico-crítica como alternativa na formação continuada para atuação na educação especial. In: **Anais do 9º Coninter**, Volume 9, 2020, Campos dos Goytacazes/RJ. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/f905b4c9e2bb4f53bed4.pdf>.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**. Volume 22, número 2, abril- junho. São Leopoldo, 2018.

# Os impactos do legado de Paulo Freire para a educação em uma escola municipal de Campos dos Goytacazes

Mariana M. M. Machado<sup>1</sup>

Marco Antonio G. T. da Silva<sup>2</sup>

Sergio Luis Cardoso<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.26

## Introdução

Antes de iniciar, cabe esclarecer que não se pretende, neste texto, se afastar ou identificar “verdades”, nem tampouco considerar ideologias políticas. Nesse contexto, este estudo tem por foco central compreender como os docentes atuais utilizam o legado de Paulo Freire em suas aulas. Para tal foi realizada uma pesquisa com os docentes de uma escola municipal da cidade de Campos dos Goytacazes. O presente trabalho foi motivado e norteado pela seguinte pergunta: Qual o nível de aderência ao legado freireano pelos docentes do ensino fundamental? A hipótese tem como base que a práxis docente dos anos iniciais está ligada ao legado freireano; pois, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 01/2006 (BRASIL, 2006) instituiu as diretrizes curriculares nacionais (DCN/96) para o curso de Pedagogia, licenciatura e afirma que o pedagogo deve ter “articulação entre conhecimentos científicos e culturais [...], de socialização e de construção do conhecimento,

---

1 Doutoranda, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, CAPES, manhmar.92@gmail.com.

2 Doutorando, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, CAPES, margoagts@gmail.com.

3 Doutor, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, CAPES, cardoso@uenf.br.

no âmbito do diálogo”. Ou seja, dialogar com o aprendiz, conforme sua vivência, como nos ensina Freire.

## **Fundamentação teórica**

Paulo Freire é reconhecido como um dos maiores pensadores da história da pedagogia e notabilizado pelos seus ideais. Seus pensamentos, revolucionários, ainda são pertinentes.

Seu legado para a Educação conta com mais de 20 livros publicados, dentre os quais se destacam: Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da autonomia; Educação como prática de liberdade; Professora sim, Tia Não e Cartas de Paulo Freire aos professores (SAUL,2016; FREIRE,1987; FREIRE, 1996).

Os textos de Paulo Freire defendem a humanização e as lutas sociais contra os sistemas opressores. Segundo Ana Maria Saul, as teorias de Freire inspiram muitas escolas brasileiras que querem praticar a educação crítico-emancipatória. A autora constatou que nos últimos anos houve uma ampliação na quantidade de trabalhos publicados com o pensamento freireano. Sendo esse repertório grande e diversificado (SAUL, 2016).

Freire foi um defensor da educação problematizadora, do diálogo, da participação, da autonomia, da liberdade, da emancipação, da alfabetização crítica, da reflexão crítica, da conscientização, da formação permanente, da invasão cultural, da cultura popular e da gestão democrática. Com isso, Freire nos alerta que o professor deve ser autônomo, reflexivo, crítico, criativo e que parta do conhecimento do aluno (FREIRE, 1996; FREIRE, 1997), sendo esses os requisitos formativos do pedagogo (BRASIL, 2006).

Em seu livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire reafirma: “ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz”. Ele leva os professores a despertar, a todo momento, uma prática educativa que seja crítica e reflexiva, que leve os alunos a questionar o mundo. Para ele, ensinar é criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento, é gerar liberdade (FREIRE, 1997).

A ideia de pedagogia libertadora é um dos seus legados mais importantes. Freire acreditava que a educação é a forma de libertar os oprimidos, que são os grupos minoritários, dos opressores, que são os grupos dominadores. Isso ocorre quando os professores mudam a sua prática e fazem com que os alunos questionem o mundo a sua volta, que assim como quando despertam neles a inquietação, a vontade de mudança, a busca pelo conhecimento e o reconhecimento da necessidade de lutar. Só o poder que nasce da fraqueza dos oprimidos é suficientemente forte para libertar os oprimidos e também os opressores (FREIRE,1987).

### **Ensino de Freire: educação bancária e problematizadora**

Entre a concepção bancária e problematizadora está a “consciência como centro de valoração do mundo e o papel da palavra na construção dessa valoração, percurso no qual a intersubjetividade se sobrepõe à alteridade e à subjetividade” (MOURA, 2019, p. 28). Assumir uma postura problematizadora, como nos ensina Paulo Freire (1987) que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, é definir que o educando se forma como indivíduo social, plenamente consciente e, portanto, crítico. É necessário empregar os elementos da realidade do educando. Nesse sentido, o conceito de educação problematizadora se opõe à bancária, por ser um conhecimento que não é construído no “vazio curricular” (STEIN, 2019).

Para facilitar, buscou-se desenvolver um paralelo entre a educação bancária e a problematizadora, pelo valor dado por Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, representado no Quadro 1.



Quadro 1 - Comparação entre o conceito de educação bancária e problematizadora

<b>Educação Bancária</b>	<b>Educação Problematizadora</b>
Saber é uma doação dos que se julgam “sábios” (processo verticalizado)	Rompe com a verticalização (diálogo é necessário no processo cognitivo)
Transfere o conhecimento (o homem é sujeito que recebe assistência)	Toma partido dos menos favorecidos, torna-se crítico em relação à condição humana (ação baseada na realidade)
Enfatiza permanência, com uma realidade estática - Passiva	Reforça mudança - Ativa
Serve à dominação	Serve à liberdade, onde se avoluma
Repetição insistente, enchendo de conteúdos impostos	Os educandos desenvolvendo o seu poder de captação

Fonte: Elaboração própria.

## Metodologia

Este estudo tem viés quantitativo e qualitativo quanto à análise e interpretação dos dados. Caracteriza-se como Pesquisa-Ação, conforme nos aponta Felcher, Ferreira e Folmer (2017), por ser uma ação planejada de cunho social, concebida em estreita associação com ação, em que o pesquisador não é o pesquisado e se apropria mais intensamente dos dados, em que se busca romper com a distância entre a teoria e prática.

No presente estudo, participaram 21 docentes de uma escola central do município de Campos dos Goytacazes-RJ, da rede municipal. Os dados mostraram um tempo de exercício de magistério em que 50% possuem de 15 a 20 anos; 35%, mais de 20 anos; os demais, possuem em torno de 10 anos. Dos sujeitos da pesquisa, 17 têm formação em Pedagogia, sendo três com formação em bacharel também, 3 com formação em Licenciatura e 4 com normal médio. Vale ressaltar que 15 profissionais possuem pós-graduação. O método de seleção da amostra foi pela disponibilidade dos participantes de uma mesma escola, no período da segunda quinzena de setembro de 2021. O participante neste estudo será identificado pela letra <Pn>, em que *n* é o numeral diferenciador entre os sujeitos.

Como instrumento de coleta de dados foi empregada a técnica de questionário, que permitiu identificar, por intermédio de questões fechadas: o participante (faixa-etária de idade, formação, tempo de docência e nível de atuação como docente); visão sobre a literatura de Paulo Freire; definição sumária da concepção de educação bancária e problematizadora. Ao final, foi apresentada uma questão aberta para identificar se o participante da pesquisa emprega o legado de Paulo Freire e como faz em suas práxis.

É importante esclarecer que a metodologia não buscou a materialidade da atividade dos docentes no contexto de Paulo Freire, mas, empregando questionário estruturado no *Google Forms*, buscou identificar a visão deles, quanto a sua atividade laboral.

## Resultados

Dos 21 participantes, 19 (90%) dos participantes trabalham no ensino fundamental - anos iniciais, e 2 (10%) na educação infantil.

Esse grupo amostral, ao ser questionado sobre seu conhecimento em relação à literatura freireana, por intermédio de uma escala semântica, variando de 1 a 5 e uma opção de desconhecer o legado (6), definiu-se: 1 (4,5%) desconhece; 1 (4,5%) com muito pouco conhecimento; 5 (24%) com pouco conhecimento e não aplica; 6 (28%) com conhecimento razoável e tenta aplicar; 3 (14%) conhece e aplica parcialmente; e 5 (25%) conhece e aplica em suas práxis. Todos os participantes definiram que o legado de Paulo Freire é importante.

Foram apresentadas duas questões com duas opções, cada. Uma resposta tendendo à educação bancária, e outra, à problematizadora. A questão foi redigida com o seguinte texto: “Qual a frase que melhor se encaixa na forma de desenvolver suas atividades de docente em sala de aula?”. A primeira questão foi bem discreta: “Saber é uma doação do educador para o aluno” e “É necessário romper com a verticalização”. Nessa, apenas 15 (71%) selecionaram a segunda frase que representaria o legado freireano.

Na segunda questão, nesse mesmo formato, era mais notória a diferença: “Ensinar é transferir o conhecimento” e “Ensinar é criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. Nessa opção, 100% selecionaram o texto que indica a educação problematizadora.

Há uma coerência entre as respostas, pois apenas 4 participantes (19%) assumem que não usam o legado de Paulo Freire.

Ao considerar a questão aberta em que foi pedido: “Quais ideias do legado de Paulo Freire você utiliza em sala de aula? como? comente:”, é possível evidenciar as práticas da educação problematizadora na fala dos participantes, em que se destacam os seguintes relatos:

<P01> “A educação é democrática e todos os saberes são levados em conta.”; <P02> “Aproveitar o que o aluno sabe. Utilizando palavras do cotidiano da criança para iniciar o processo de alfabetização”; <P06> “Aproximar o conteúdo às vivências do aluno.”; <P16> “Nas minhas aulas estimulo os alunos a serem participativos, levando-os a tirarem as suas conclusões a partir das questões propostas sempre estimulando também a autonomia deles. A utilização da cultura popular também está sempre presente nas aulas, em que a valorização da cultura é essencial.”

Nesta questão o participante tem uma pergunta aberta. Destacam-se algumas respostas consideradas coerentes entre as questões apresentadas. Pode-se observar a relação apresentada no Quadro 1 deste texto.

## Discussões

Observa-se que ao questionar o conhecimento do participante quanto a sua prática educativa, em uma das perguntas 30% selecionaram a frase “Saber é uma doação do educador para o aluno”, o que indicaria a prática de uma educação bancária, e 70% selecionaram a frase “É necessário romper com a verticalização” de acordo com a educação problematizadora que Freire tanto defendia. Apesar de 19% afirmarem que não usam o legado de Paulo Freire na sua prática educativa, quando indagados sobre “Qual a frase que melhor se encaixa na forma de desenvolver suas atividades de docente em sala de aula?” 100% deles marcaram a opção “Ensinar é criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”, que é um dos pontos principais do pensamento de Paulo Freire em relação à educação problematizadora.

Nesse contexto de análise, percebe-se uma intenção com o legado freireano, porém o nível de aderência dos participantes quanto ao conhecimento e aplicação nas práxis se demonstra tímido. Alguns (20%), usam conceitos de

Freire mesmo sem a intenção. Esse contexto dá a resposta para a questão norteadora desta pesquisa: ocorre uma boa aderência ao legado freireano, mas não se pode definir como alta, contrariando a expectativa.

Ao serem indagados se utilizam o legado de Paulo Freire na sua prática educativa, 81% responderam que sim. Observa-se nas respostas abertas um “passeio” pelos textos de Paulo Freire, em que é possível visualizar questões como: diálogo, participação do estudante, mediação do professor, liberdade, levar os saberes do aluno em conta, emancipação, reflexão crítica, cultura popular, entre outras. Há também de se destacar que não foram colocados todos os depoimentos da questão aberta, contudo ressalta-se que nenhum deles se apresenta contrário ou de forma pejorativa ao ensino de Paulo Freire. Porém, pode-se considerar, por intermédio dos relatos, o emprego dos conceitos de Freire, mas de forma rasa e pouco efetiva. Considera-se que algumas respostas foram muito vagas e expressões como “*pedagogia do amor*” e “*educação democrática*” foram utilizadas, mas sem a devida justificativa sobre como eles aplicam tais termos.

## **Conclusões**

Inicialmente se esclarece que esse grupo amostral não é a totalidade dos participantes da escola, nem tampouco se pode generalizar a partir deste estudo. Também que o formato da pesquisa não verificou as práxis docente, pois o período de isolamento social, devido a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19), inviabiliza a observação. Entretanto, observa-se, pelas próprias afirmações na escala semântica, que esse grupo amostral se considera com razoável conhecimento do legado freireano, mas “tímido”.

Por fim, contribui-se sugerindo que há uma necessidade de capacitação dos docentes para que todos possam, se quiserem, trabalhar utilizando os conceitos de Freire de forma mais efetiva, atualizando o corpo docente que, aparentemente, não tem essa formação.

## Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001; e, da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro.

## Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.
- FELCHER, Carla Denize Ott; FERREIRA, André Luis Andrejew; FOLMER, Vanderlei. DA PESQUISA-AÇÃO À PESQUISA PARTICIPANTE: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no facebook. **Experiências em Ensino de Ciências**, Mato Grosso, v. 12, n. 7, p. 1-18, dez. 2017. Trimestral.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10ª.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997. p.27-38.
- MOURA, Edite Marques de. PEDAGOGIA DA PALAVRA. In: PADILHA, Paulo Roberto et al (org.). **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido** [livro eletrônico]. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. p. 27-28.
- SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-curriculum**, v. 14, n. 1, p. 9-34, jan-mar 2016.
- STEIN, Sabrina. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: contribuições à educação. In: PADILHA, Paulo Roberto et al (org.). **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido** [livro eletrônico]. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. p. 91-92.

# O caráter político-ideológico dos projetos de lei contrários à linguagem não binária – uma análise sob a luz da Análise de Discurso crítica (ADC)

Paulo César Barcelos Cassiano Júnior<sup>1</sup>  
Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins<sup>2</sup>  
DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.27

## Introdução

Durante o ano de 2020, foram apresentados, na Câmara dos Deputados em Brasília- DF, quatro Projetos de Lei (PL 5.198/20, PL 5.248/20, PL 5.385/20 e PL 5.422/20) com objetivos específicos distintos, tais como “vedar expressamente a instituições de ensino e bancas examinadoras de seleções e concursos públicos a utilização, em currículos escolares e editais, de novas formas de flexão de gênero e de número das palavras de língua portuguesa, em contrariedade às regras gramaticais” (PL 5.198/20); estabelecer “o direito dos estudantes de todo o Brasil ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, e dá outras providências” (PL 5.248/20); estabelecer “medidas de proteção ao direito dos estudantes brasileiros ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, [...]” (PL 5.385/20) e, por último, “alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para proibir a utilização de gênero neutro na língua portuguesa” (PL 5.422/20), porém, com um objetivo geral: vedar o uso da linguagem neutra no português brasileiro, principalmente em ambientes escolares e repartições

---

1 Bacharel em Direito (UERJ). Atualmente, é graduando em Letras do IFFluminense *campus* Campos Centro. E-mail: paulo.cassiano@gsuite.iff.edu.br

2 Doutora em Letras (UERJ) e professora do curso de Licenciatura em Letras do IFFluminense *campus* Campos Centro. E-mail: ana.poltronieri-martins@iff.edu.br

públicas. Tendo em vista que o assunto em questão — o uso da linguagem neutra, também conhecida como linguagem não binária, no português brasileiro — pode ser abordado por diferentes pontos de vista (linguístico, sociológico, jurídico etc), escolheu-se, neste resumo, fazer uma abordagem ligada à Análise de Discurso Crítica (ADC), porque se parte do pressuposto de que as ações sociais refletem na e pela linguagem através do discurso, que é uma das dimensões da prática social, porquanto é “por meio da palavra, construímos ideologias, conceitos e símbolos que ganham conotações sociais e estabelecem relações de poder” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 45), a fim de mostrar a nossa hipótese de pesquisa, ou seja, que os os Projetos de Lei supracitados têm como objetivo subjacente segregar uma minoria, a qual, no caso, é a comunidade LGBTQI+<sup>3</sup> (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais e aliados/as), usando como tese a defesa do idioma nacional.

## Fundamentação teórica

Segundo Batista Jr. *et al.* (2018), a Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) é uma teoria em cujo arcabouço teórico há várias vertentes, tais como a cognitiva, a histórica e a que estuda o capitalismo, desenvolvidas por nomes como Van Dijk e Fairclough. De acordo com os pesquisadores brasileiros, o que une as vertentes é “a preocupação social, a utilização da pesquisa para desvelamento de situações assimétricas de poder e a transdisciplinaridade” (BATISTA JR. *et al.*, 2018, p.08), possibilitando ver a ADC como

o estudo da linguagem em uso. O uso da linguagem é entendido como as ações que produzimos com os textos no interior das atividades sociais. Desse modo, textos orais e escritos participam das ações, intermediando e organizando as práticas humanas. A ADC vai se ocupar de investigar a linguagem em uso, situando-a em um contexto específico, bem como dos resultados dessas ações e dos discursos que sustentam e moldam essas práticas. (BATISTA *et al.*, 2018, p.08)

---

3 Usou-se como referência o texto “O que significam as letras da sigla LGBTQI+”, publicado na Revista Galileu Digital, de março de 2020. Disponível em: O que significam as letras da sigla LGBTQI+? - Revista Galileu | Sociedade (globo.com). Acesso em: 11 setembro 2021.

Essa visão de linguagem implica ver o texto como discurso, uma prática social, por meio do qual se constrói a realidade com suas práticas e estruturas sociais, fazendo com que os sentidos sejam situados historicamente (BATISTA et al., 2018), não sendo possível, assim, separar o discurso da sociedade em que ele se insere. Para Fairclough (2016), o discurso compreende três dimensões, as quais são: a prática discursiva, a prática social e o texto. Essas dimensões não são vistas separadamente, porque os discursos “não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, mas também constroem e constituem essas relações” (GÓMEZ et al, 2020, p. 164) materializando-se por meio de textos, que “retratam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidade ao mesmo tempo” (GÓMEZ et al., 2020, p.164).

Desse modo, entende-se como “práticas sociais” uma dimensão que envolve diversos fatores, tais como as ações social e linguística, o contexto social e histórico e também os sujeitos que nele se inserem (GÓMEZ et al., 2020), ou seja, a ADC propõe-se a investigar os

efeitos ideológicos que os sentidos de textos, como instâncias de discurso, podem ter sobre as práticas sociais, isto é, sobre as formas de os indivíduos agirem no mundo e interagirem com ele, representarem aspectos do mundo e de si mesmos e construírem identidades sobre si e sobre outrem. (BATISTA et al., 2018, p. 23)

Como o resumo expandido não é um espaço adequado para fazer aprofundamentos teóricos, pretendemos ver como as noções de discurso e de prática social, caras à ADC, se inserem na análise dos projetos de lei supracitados, a fim de verificar que a tese pretendida pelos parlamentares – a defesa do idioma nacional – é um subterfúgio para impor, em forma de lei, a segregação de um grupo minoritário que, por razões diversas, vai de encontro à pauta conservadora do atual governo.

## Metodologia

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa, cujo *corpus* é formado por quatro projetos de lei apresentados à Câmara dos Deputados em 2020 com o intuito de defender o idioma nacional frente ao avanço da linguagem neutra em nossa sociedade. A abordagem se deu pela leitura dos projetos, de modo



a levantar as regularidades ligadas ao tema, assim como as marcas linguísticas e discursivas ligadas ao gênero “projeto de lei”, mas também aos sujeitos que compuseram tal texto, visto que, por meio do texto, eles representam uma identidade e agem sobre o mundo.

## Resultados e discussão

Primeiramente, cumpre esclarecer que o objetivo deste trabalho é simplesmente explicitar o caráter político-ideológico dos projetos de lei acima referidos, e não avançar em considerações teóricas de linha morfológica sobre o cabimento (ou não) da linguagem não binária ou das diferentes possibilidades de neutralização de gênero no português brasileiro.

Nesse sentido, é importante entender o gênero textual “projeto de lei”. Segundo o site *Plenarinho*<sup>4</sup> ligado à Câmara dos Deputados, situada em Brasília-DF, o projeto de lei é uma proposta que se apresenta tanto na Câmara como no Senado que, se aceita, torna-se lei depois de analisada e sancionada pelo Presidente da República, podendo ou não sofrer modificações no texto durante os trâmites. Consoante o site, podem apresentar projetos de lei os deputados federais, os senadores, Tribunais Superiores, Comissões da Câmara e do Senado, STF, Procuradoria Geral da República, Presidente da República e cidadãos e cidadãs que consigam colher assinatura de, ao menos, 1% dos eleitores brasileiros. De acordo com o site da Câmara dos Deputados<sup>5</sup>, a estrutura do projeto de lei é dividida em três partes: I – a parte preliminar: informa o objetivo do projeto de lei, o campo de abrangência ou aplicação da norma; II – a parte da norma, ou o conteúdo do projeto de lei, dividido em artigos, parágrafos, alíneas e incisos; III – a parte final, que traz informações complementares.

Embora os textos normativos propostos detenham-se basicamente na proibição do ensino e no uso da chamada “linguagem neutra” no sistema educacional e na redação oficial, é da análise crítica das justificativas desses projetos de lei e da atuação parlamentar de seus respectivos responsáveis que se podem extrair outras intenções que extrapolam o mero zelo

---

4 Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

5 Disponível em: Como elaborar uma proposta em formato de lei – Portal da Câmara dos Deputados ([camara.leg.br](http://camara.leg.br)). Acesso em 12 de setembro de 2021.

com o idioma nacional e a prescrição da gramática normativa, conforme se demonstrará a seguir.

Na justificção ao PL 5.198/2020, o deputado Junio Amaral (PSL/MG) pede apoio de seus pares para tutelar “um dos bens mais preciosos de nossa nação: a Língua Portuguesa”. Segundo o parlamentar, o emprego de novas formas de flexão de gênero caracterizaria uma corrupção das normas gramaticais. O reconhecimento de um terceiro gênero no português (ao lado do masculino e do feminino) seria uma “visão distorcida da realidade” e teria, no fundo, o intuito fundamental de “provocar caos amplo e generalizado nos conceitos linguísticos”. O fim último disso seria a “destruição” do idioma, que levaria também ao aniquilamento da “memória” e da “capacidade crítica das pessoas”. Evidentemente, a ruptura provocada pela linguagem neutra só interessaria “a quem se regozija na anarquia selvagem do ‘tudo vale’”.

Tom não menos alarmista foi empregado pela deputada Caroline de Toni (PSL/SC) na apresentação do seu PL 5.385/2020. Conclamando seus colegas a “defender a Língua Portuguesa como patrimônio nacional”, a parlamentar advertiu que o “dialeto” não binário é produto da elaboração de “movimentos de minorias” que “tomam de assalto as escolas”, “impondo diretamente nas salas de aula o ensino de uma linguagem que substitua a gramática e a língua oficial”. Ainda de acordo com a deputada, é necessário unir esforços para impedir que a língua portuguesa, “expressão da nação brasileira”, seja “destruída por movimentos ou modismos que ameaçam ruir todo o nosso patrimônio histórico e cultural”.

Valendo-se de pressupostos políticos semelhantes, o deputado Júlio Cesar Ribeiro (Republicanos/DF), ao apresentar o PL 5.422/2020, argumentou ser necessário “fortalecer o padrão da norma culta do português, como se tem feito desde a sua fundação”, o que evita “qualquer tipo de discussão que não agregue valor” ou “prejudique o ensino nas escolas”.

Guilherme Derrite (PP/SP) também se levantou para “garantir aos alunos de todo o Brasil o acesso e a aprendizagem da linguagem culta da língua portuguesa”. Em defesa do PL 5.248/2020, de sua autoria, o deputado denuncia que a linguagem não binária é um “retrato de uma posição sociopolítica” de “minúsculos grupos militantes” cujo objetivo seria “avançar suas agendas ideológicas,

utilizando a comunidade escolar como massa de manobra” e “modificando a realidade para moldá-la a seus propósitos escusos”.

Observa-se que todos esses projetos de lei partem de uma premissa comum: a de que a “linguagem culta” do português é um nobre patrimônio imaterial da nação brasileira, o qual, estando sob grave e iminente ameaça de contaminação pelo sistema neutro, depende da articulação coordenada de esforços para a eficácia de sua salvaguarda. Contudo, tanto empenho legislativo dedicado à prevenção do uso da linguagem neutra não guarda correspondência com a proteção da língua portuguesa em face de outras possíveis ameaças, como o uso abusivo de estrangeirismos, por exemplo. Pesquisa realizada no site do Congresso Nacional mostra que o único projeto de lei<sup>6</sup> que, sob o pretexto de “promover”, “proteger” e “defender” a língua portuguesa, restringe o uso de palavras em língua estrangeira remonta ao já longínquo ano de 1999.

Com efeito, não parece ser por acaso essa mobilização legiferante em torno da proibição da linguagem não binária. Afinal, os quatro parlamentares que apresentaram os projetos ora analisados integram a base de sustentação política do atual governo na Câmara dos Deputados, o qual está comprometido com uma pauta conservadora em relação à moralidade e aos costumes e milita abertamente em desfavor da garantia e ampliação de direitos de minorias identitárias de gênero.

## Conclusões

Parece evidente que toda a polêmica gerada em virtude das propostas de uma linguagem neutra nasce por demanda de grupos sociais específicos, os quais alegam falta de representatividade de gênero no atual sistema linguístico. Haver pressão por mudanças no idioma não é algo necessariamente negativo, pois a língua é uma entidade viva, abstrata e permeável a alterações deliberadas.

A possibilidade científica de o português brasileiro incorporar as inovações pretendidas por variados mecanismos de neutralização da linguagem deveria

---

6 Disponível em: <https://www6g.senado.leg.br/busca-congresso/?colecão=Projetos+e+Mat%3a-9rias+-+Proposi%3a7%c3% b5es8q=estrangeirismo>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

ser objeto de um debate sério com voz dada a representantes de diversos segmentos sociais, inclusive (e notadamente) especialistas da linguagem.

Em síntese, a inexistência de uma discussão conscienciosa no âmbito do Congresso Nacional e a subsequente apresentação de propostas desprovidas de maior cuidado técnico sobre esse assunto acabam por revelar a natureza eminentemente político-ideológica dessa atuação legislativa.

## Referências

- BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. (E-book Kindle)
- GÓMEZ, Ángel Cañete et al. Prática Social. In: IRINEU, Lucineudo M.; PEREIRA, Adriana dos Santos; SILVA, Ametista de Pinho Nogueira; SANTANA, Ana Lorena dos Santos; LIMA, Fernando Henrique Rodrigues de; SANTOS, Suellen Fernandes dos. (Org.). **Análise de discurso crítica: conceitos- chave (volume 1)**. 1. ed. Campinas- SP: Pontes Editores, 2020.
- NASCIMENTO, Cícera F. et al. Poder. In: IRINEU, Lucineudo M.; PEREIRA, Adriana dos Santos; SILVA, Ametista de Pinho Nogueira; SANTANA, Ana Lorena dos Santos; LIMA, Fernando Henrique Rodrigues de; SANTOS, Suellen Fernandes dos. (Org.). **Análise de discurso crítica: conceitos- chave (volume 1)**. 1. ed. Campinas- SP: Pontes Editores, 2020.
- BRASIL. **Projeto de Lei 5.198/2020, apensados PL 5.248/2020, PL 5.385/2020 e PL 5.422/2020**. Disponível em: [prop.mostrarintegra \(camara.leg.br\)](http://prop.mostrarintegra.camara.leg.br). Acesso em: 12 de set. de 2021.

# Produções literárias de autoria negra: textos que impactam a educação brasileira

Érica Luciana de Souza Silva<sup>1</sup>

Leticia Cunha Braga<sup>2</sup>

Janssen de Souza Silva<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.28

## Introdução

Este trabalho está atrelado ao Projeto de pesquisa “Produções literárias de autoria negra: textos que impactam a educação brasileira”, em desenvolvimento no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Centro por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A pesquisa proposta destina-se a dar visibilidade acadêmica a produções literárias negras de Campos dos Goytacazes, bem como da região que circunda a cidade. A empreitada consistiu em buscar não apenas textos escritos, mas também produções literárias orais, as quais são permeadas pela cultura e saberes tradicionais, a fim de que sejam introduzidas na educação regional como materiais didáticos.

A execução da proposta se deu por meio de revisão bibliográfica e pesquisa de campo, buscando textos literários de autores campistas negros, além de produções literárias orais, as quais foram transcritas e divulgadas para a população em congresso e redes sociais. Os textos recolhidos serão catalogados

---

1 Doutora em Letras: Estudos Literários, IFFluminense, docente e coordenador PIBIC/IFF, erica.l.silva@ifff.edu.br

2 Graduada em Letras – Português e Literaturas pelo IFFluminense *campus* Campos Centro; leticia-cunhabraga@gmail.com

3 Graduando em Letras – Português e Literaturas pelo IFFluminense *campus* Campos Centro; bolsista de Iniciação Científica PIBIC/IFF, janssen.ssilva@gmail.com

e organizados para fins didáticos no *campus* Campos Centro da instituição e, conforme etapas posteriores, em outros *campi*. Os pressupostos teóricos incluem os autores Cuti (2010), Edimilson de Almeida Pereira (2010), Édouard Glissant (2005) e Homi Bhabha (2013).

A justificativa motivadora desta pesquisa é amplificar o alcance de produções de autoria negra consideradas à margem do cânone, que trazem consigo a marca identitária de uma determinada comunidade e, logo, um Brasil desconhecido por muitos. Para tanto, investigar a origem e temáticas recorrentes de tais produções literárias com o intuito de transportá-las para o campo escolar e acadêmico é uma forma de cooperar com a disseminação dessas contribuições culturais de autoria negra, com a pretensão de que sejam (re)conhecidos como textos literários importantes para a reafirmação da identidade local, interligada com a história do Brasil em geral.

## **Fundamentação teórica**

O referencial teórico inclui “O local da cultura”, de Homi K. Bhabha (2013), que discutirá conceitos como hibridismo, pós-colonialismo, identidade no campo da literatura e dos estudos culturais; “Introdução a uma poética da diversidade”, de Édouard Glissant (2005), cujas reflexões se dão em torno de uma poética da relação, em que todas as produções são postas em comunicação, relação e igualdade; “Literatura negro-brasileira”, de Cuti (2010), obra que discute os conceitos da literatura negro-brasileira e como os negros são retratados nas mais diversas criações literárias; e “Territórios cruzados: relações entre o cânone literário e literatura negra e/ou afro-brasileira”, de Edimilson de Almeida Pereira (2010), riquíssima em conceitos sobre a literatura negra e como a identidade e resistência negra são construídas dentro dessas obras.

## **Metodologia**

A pesquisa apresenta um cunho quali-quantitativo, uma vez que reúne etapas de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo realizadas remotamente devido à pandemia da Covid-19. Buscaram-se, por meio de pesquisa de campo, manifestações literárias orais e escritas, de autoria negra, no entorno

de Campos dos Goytacazes, região que foi uma das últimas do país a abolir a escravidão. A fim de zelar pela saúde e medidas sanitárias durante o distanciamento social, foram usadas ferramentas digitais para entrevistas, acesso a arquivos, digitalização, transcrição e catalogação de textos, bem como o contato com colaboradores envolvidos na pesquisa para viabilizar o levantamento das produções científicas delimitadas.

As parcerias entrelaçadas com a pesquisa abarcam o portal Literafro, da UFMG; a revista científica *África e Africanidades*, de Campos dos Goytacazes; e o Movimento negro unificado – MNU-Campos. São fontes acadêmico-culturais as quais se debruçam em estudos científicos com temas acerca da educação étnico-racial e os processos de construção identitária e cultural.

## **Resultados e discussão**

Como resultado, obtivemos mais de 40 produções literárias de autoria negra, orais e escritas: sambas, jongs, poemas, contos e romances. Essas obras foram transcritas, organizadas e catalogadas a fim de compilar todas em futuras publicações como antologia, assim como elaborar artigos científicos com textos selecionados. A divulgação por mídia eletrônica (Instagram, site e portal da instituição) está em processo de conclusão e, dessa forma, permitirá incluir tais obras em materiais didáticos de professores e instituições interessadas no projeto. Além disso, tem-se como propósito a disseminação em turmas de ensino médio e ensino superior do IFFluminense *campus* Campos Centro, visto que essas produções poderão fornecer informações cruciais sobre a vida de comunidades e populações que, por muitas vezes, foram desamparadas pelo poder público, o que poderá indicar possíveis soluções para problemas como a desigualdade social e educacional.

## **Conclusões**

Por fim, consideramos que este trabalho contribuirá para a ampliação das vozes negras campistas, sendo reiteradas como manifestação cultural em equivalência às demais manifestações culturais já consagradas pelos processos canônicos, destacando-as como patrimônio cultural e como manutenção

memorialística da região de Campos dos Goytacazes. É crucial, para trilharmos o caminho até uma educação étnico-racial, crítica e igual, fomentar oportunidades que se incumbem de reverberar narrativas e percepções antes não focalizadas, tendo em vista que a pluralidade cultural precisa estar incluída na formação cidadã dos estudantes.

Redimensionar dilemas e reinvidicações dos negros, materializados linguisticamente em diversas formas, contribui para que contextos educacionais sejam menos fragmentados, menos omissos em relação ao dever de prover um ensino multicultural, auxiliando os alunos a se sentirem pertencentes e amparados quando discussões acerca da diversidade étnica e representações identitárias estão presentes em sua trajetória acadêmica. A atualidade exige de suas instituições educacionais pesquisas voltadas à releitura e à decolonização de pensamentos e ideias.

## Referências

- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourença de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- GLISSANT, É. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- HAIDER, A. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. Trad. Leo Vinícius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.
- PEREIRA, E. K. A. Territórios cruzados: relações entre cânone literário e literatura negra e/ou afro-brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida; DAIBERT JÚNIOR, Robert. (Org.). **Depois, o Atlântico: modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 319-349.



# Medicalização e patologização da infância na escola: o sentido da docência como alternativa à redução da vida

Matheus Modesto de Azevedo<sup>1</sup>  
DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.29

## Introdução

A medicalização na atualidade tem se caracterizado como um fenômeno que se desenvolve por diversas esferas da vida.

O espaço escolar, *lôcus* onde emergem inquietudes e tensionamentos, por vezes tem se valido da medicalização como “saída” para o complexo enfrentado, sobretudo, quando tem por objetos: a aprendizagem e/ou o comportamento.

À entrada da criança na escola, seguem-se inúmeros imperativos de natureza disciplinar: ficar sentado quatro horas, não falar, realizar inúmeras atividades, estar atento às proposições docentes, entre outros. Quem não se enquadra nesses dispositivos normativos certamente possui um “problema”.

Diante de inúmeras tensões e/ou inquietudes como essas supracitadas, é comum o encaminhamento de crianças para o campo da saúde, que, por meio de laudos e diagnósticos, chancela a “existência” de um transtorno, uma “doença”.

Esse trabalho, trazendo uma análise crítica acerca dos processos de medicalização da aprendizagem e do comportamento, propõe rompimentos pela via instituinte de processos medicalizantes na infância. Desse modo, em um caso complexo frente a uma criança com um “grau considerável de com-

---

1 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Professor do Ensino Fundamental I na Secretaria de Educação de Miracema – RJ, matheusmodestodeazevedo@hotmail.com Titulação

prometimento” na aprendizagem e trazendo consigo um comportamento “difícil”, tratamos de propor alternativas que não se declinaram para o campo da medicalização, da redução do sujeito a um rótulo estigmatizante que opera hegemonicamente como uma chancela por todo seu processo educacional, bem como pelos outros processos sociais da vida humana.

Se de um lado trabalhos científicos demonstram um aumento considerável de queixas e encaminhamentos escolares de crianças para núcleos de atendimentos especializados, que trazem a dificuldade como suposta justificativa para esses casos (BRENELLI, 2014), de outro existem estudos que, nesta mesma natureza, argumentam que grande parte desses encaminhamentos não caracterizam qualquer distúrbio de aprendizagem (TIOSSO, 1989; CORSINI, 1998).

Sanches (2014) ressalta o caráter crescente não apenas dos encaminhamentos para o campo da saúde demandados pela área da educação, bem como a consequente medicalização de crianças.

Moysés (2008) esclarece que a medicalização é fruto de processos que transformam questões de diversas ordens – sociais, históricas, econômicas, humanas – e biológicas, de modo que à vida são aplicadas concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao mundo da natureza. A medicalização desfoca problemas coletivos em individuais e transforma tudo que fora construído pelo mundo do Homem em naturais, de maneira que: “é natural que exista a pobreza”, “é natural que não se aprenda”, e assim por diante.

Buscando a reinvenção da escola, tentamos visibilizar outras formas de existir em seu interior, bem como de aprender e de se comportar, valendo-nos do Sentido da docência frente à diversidade no século XXI, posto que esse sentido enxerga nas diferenças um espaço mediador e promotor do diálogo, como ressalta Rodrigues (2013).

## **Relato de experiência**

O percurso metodológico nesta pesquisa se desvelou de modo qualitativo, adjetivando-se por um Relato de Experiência, que consolida um estudo com mais profundidade de investigação. O desenvolvimento dessa pesquisa deu-se em uma escola pública do ensino regular de uma cidade do interior do

Estado de Rio de Janeiro, encontrando em João (nome fictício) um campo de enfrentamento, visto sua dificuldade de aprendizado e seu comportamento “difícil” e “hiperativo”.

Depois de inúmeros “castigos”, notas vermelhas, recados aos pais, convocação dos pais pela escola; em uma visita da mãe de João à sala de aula, demonstrando esgotamento e desistência da situação, ela propõe que seu filho seja encaminhado ao psicólogo, a fim de dar um “remédio” para o menino.

O professor, ciente do que se inscrevia naquele relato, pediu pra que, repensando toda a situação que se tornava ainda mais complicada com o passar dos dias, traçassem um novo caminho que superasse a realidade complexa que estavam vivenciando.

As equipes de gestão e pedagógica da escola unidas foram parte fundamental para a diversidade de situações que possibilitassem uma via que não ocorresse pela medicalização e/ou perspectivas medicalizantes.

O ápice de toda estrutura para a transformação daquele sujeito acontecera na sala de aula. A primeira atitude do professor foi a de aproximar o aluno de si, de modo que pudesse oferecer uma dedicação um tanto quanto exclusiva para tal. O professor propunha, além das atividades diárias, atividades extras que o aluno realizava com o auxílio de um colega de classe que tinha diariamente ante dificuldades extremas, de modo que havia rotatividade dos colegas para o auxílio nas tarefas do dia-a-dia em sala de aula.

A sala de aula é o lugar da multiplicidade, das singularidades, há nesse meio quem aprenda com facilidade, os que demoram um pouco mais, os que possuem extrema dificuldade, e não podemos julgar que não irão aprender... Há os que têm um comportamento calmo, os que são mais agitados e não param quietos, ou sem falar. Todas essas formas de aprender e de se comportar são partículas da diversidade humana e que, em meio a estabelecimentos de formas padronizadas, são alvos de reducionismos.

João é uma dessas crianças que “dão trabalho”, mas antes João é uma criança e, dessa maneira, traduz uma parte da vida que necessita proximidade, escuta e compreensão. João possuía, e talvez ainda possua, dificuldade de aprender e de se comportar. Mas o que é que João não aprende? Por que João não consegue ficar sentado em sua cadeira quatro horas diariamente? Essas

são indagações que nos levam ao entendimento de que é urgente a reinvenção de uma escola, pois é necessária a reinvenção de uma nova vida.

## Conclusões

A tomada de consciência e de decisões por parte do professor, mesmo que pequenas, mas diariamente, lograram efeitos positivos que tornaram João protagonista de sua história, desconstruindo estigmas patologizantes.

Azevedo (2018) entende que as micropolíticas na desconstrução de estigmas são fundamentais para a construção de uma escola aberta à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva. E, ainda considerando a inclusão um sinônimo de tornar o outro protagonista de sua história, expõe a importância de não se esperar por uma grande política pública para a efetivação da inclusão, mas entende a inclusão como caminho, como aprendizagem e muito trabalho que se vale das micropolíticas enviesadas nas tramas do cotidiano.

## Referências

- AZEVEDO, Matheus Modesto de. “Eu não consigo, professor!”: a desconstrução do estigma pelas micropolíticas do cotidiano para a inclusão em educação. In: **V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. CEDUCE, 2018, Niterói-RJ.
- BRENELLI, Rosely. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. UNICAMP: Campinas, 2004.
- CORSINI, C. F. (1998). **Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Puccamp.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Medicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e as Políticas de Formação Docente: A medicalização do não-aprender-na- escola e a invenção da infância anormal**. Caxambu – MG, 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.
- RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Reflexões em torno do Sentido da Docência Frente à Diversidade na Escola Pública do Século XXI**. In: ANDRADE, Everaldo Paiva de. (Org.) A formação de professores pela mão dos formadores: política, currículo e cotidiano nas licenciaturas da UFF. 01 ed.: Niterói: EDUFF, 2013, v., p. 56-72.

SANCHES, Valéria Nogueira Leal and AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho. Estudo sobre o processo de medicalização de crianças no campo da saúde mental. **Saúde debate [online]**. 2014, vol.38, n.102, pp.506-514. ISSN 0103-1104.

TIOSSO, L. H. **Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar**. Tese de Doutorado. IP: São Paulo, 1989.

# Possibilidades de uma educação científica inclusiva em eventos de feira de ciências – um relato de experiência na educação básica capixaba

Lucas Antônio Xavier<sup>1</sup>

Chirlei de Fátima Rodrigues<sup>2</sup>

Fernando José Luna<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.30

## Introdução

Neste trabalho é apresentado um relato de experiência na Educação Básica do Estado do Espírito Santo que envolveu um aluno com necessidades especiais educacionais (NEE), portador de deficiência física e intelectual. O aluno é matriculado no terceiro ano do Ensino Médio Regular, da Escola Estadual Professora Filomena Quitiba, situada no município de Piúma. A instituição atende alunos nas três modalidades de ensino: Fundamental, Médio Regular e EJA- Ensino Médio, além de atender aos alunos com necessidade especiais, que têm o processo educativo acompanhado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). A prática aqui relatada foi desenvolvida no contexto do projeto Feira de Ciências. Em meio aos desafios de uma educação plural, para uma sociedade diversificada, em seu Projeto Político Pedagógico, a escola assume o compromisso de contemplar o ensino e aprendizagem como

---

1 Doutorando, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, lucas.perobas@gmail.com.

2 Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, chirleifrodrigues@gmail.com.

3 Doutor, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, fernando@uenf.br.

um processo que ultrapasse a mera reprodução de atos e conhecimentos cristalizados, tidos como verdades inabaláveis. Nesse sentido a escola busca contribuir com uma aprendizagem que possibilite ao indivíduo se inserir na sociedade de forma crítica e cidadã, buscando alternativas de superação dos limites e dificuldades impostas aos seus alunos.

A escola vem, ao longo dos últimos anos, estimulando a participação de todos os alunos em projetos de Feira de Ciências, visando a promoção da interdisciplinaridade e da inclusão. As Feiras de Ciências, quando bem trabalhadas, representam uma oportunidade para um Ensino de Ciências com base na investigação, estimulando o estudante a usar a criatividade, associando-a a uma metodologia de pesquisa. Com isso é possível aprimorar a curiosidade, transformando-a em conhecimento válido (GALLON; NASCIMENTO; ROCHA FILHO, 2019).

Na concepção de Freire (2005), mais que a palavra, é importante que os sujeitos adquiram conhecimentos capazes de possibilitar uma leitura do mundo à sua volta. Nessa perspectiva, o educador propõe uma educação baseada no diálogo e na humanização dos indivíduos. Ainda, segundo Freire, numa visão de educação democrática, o educador amplia as condições de aproximação do educando com os objetos cognoscíveis, reforçando a capacidade crítica, a curiosidade e a sua insubmissão (FREIRE, 2011, p. 28). Dessa forma, a prática desenvolvida com o aluno se sustentou nos pressupostos de uma educação dialógica, humanizadora e democrática, como proposto por Paulo Freire.

Colocar o aluno como centro da aprendizagem, facilitando a reedificação e reinvenção do conhecimento, por meio do protagonismo, ultrapassa o método tradicional de ensino e representa uma das principais características do trabalho com projetos (HERNANDÉZ e VENTURA, 1998). Portanto, ampliar as possibilidades de participação em projetos de alunos com necessidades especiais, conforme relato abaixo, aponta para uma educação condizente com as novas realidades da sociedade contemporânea.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 4º, toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. Dessa forma, serão asseguradas, no Sistema Educacional, oportunidades para o 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 (BRASIL, 2015).

A desigualdade em suas diversas faces é explicada pelo conhecimento teórico de vários pesquisadores, fazendo surgir alguns questionamentos: O que significa estar incluído? O que é inclusão na educação? Como criar um pensamento alternativo para utilizar na educação especial? O educando chega ao ambiente escolar munido de outras culturas, modos de pensar e diversos saberes que precisam ser valorados.

A emancipação social das pessoas com deficiência passa por novos desafios no cenário atual, principalmente em meio à reforma do Ensino Médio, considerada uma etapa desafiante da Educação Básica. Entre essas provocações, pode-se apontar o ativismo político contrário à igualdade de direito das pessoas com deficiência em ambientes escolares. Por outro lado, existe a necessidade de uma formação de professores com referenciais teóricos, profissionais especializados no atendimento na escola, materiais adequados e ambientes com acessibilidade.

Acredita-se que este breve relato possa inspirar novas práticas inclusivas nos espaços escolares da Educação Básica, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência, visando a promoção da autonomia individual para fazer as próprias escolhas e a independência pessoal, num cenário igualitário de oportunidades (BRASIL, 2009).

## **Relato de experiência**

O trabalho realizado com os alunos para o evento científico da escola ancorou-se no paradigma sociocrítico “promover as transformações sociais e dar respostas a problemas específicos presentes nas comunidades, mas com a participação de seus membros” (CAMPOY ARANDA, p. 397). A participação no projeto Feira de Ciências passou por orientações visando ao percurso de pesquisa e atividades experimentais.

Foram considerados como instrumentos de coleta de dados: registros, narrativas contidas em vídeo, resumo escrito, realização do experimento associado à pesquisa, postagem do vídeo na rede social Youtube e posteriormente no Mural Científico *Padlet*.



O evento Feira de Ciências Carcília de Mattos Rezende é um projeto local, realizado, anualmente, na EEEFM Professora Filomena Quitiba, situar no município de Piúma, sul do Estado do Espírito Santo. Neste cenário, os temas abordados pelos grupos foram de diversas áreas do conhecimento: física, química, biologia/ciências, meio ambiente. Os alunos podiam optar pelo tema central da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) ou tema livre.

Participaram da pesquisa os seguintes agentes: Do corpo docente, 9 professores, sendo 2 de biologia, 3 de física, 2 de química e 4 de matemática. Do corpo discente, 365 alunos regularmente matriculados no ensino médio regular 1ª série, 2ª série e 3ª série.

No entanto, este relato busca apresentar resultados da prática, desenvolvida nesse contexto, com um aluno que apresenta deficiência física, além de deficiência intelectual, com certo grau de analfabetismo. A partir da proposta de desenvolvimento de um projeto para a apresentação em vídeo, o aluno escolheu como problema a sua locomoção, apontando como solução a construção de um triciclo, no qual utilizou materiais alternativos, encontrados na própria oficina do pai. O trabalho, realizado de forma colaborativa com outro colega envolveu dados para a construção de aprendizado à luz dos pressupostos da metodologia científica.

Destaca-se nesta avaliação do relato de experiência o trabalho em grupo, no qual um dos alunos possui deficiência física. O pai é mecânico de manutenção de caminhões e desde cedo Maurício o acompanha nos horários extraclasse, ajudando em pequenas tarefas. Diante dessa realidade, refletiu-se com ele a importância de trazer seus conhecimentos de mecânica para Feira de Ciências. Ele aceitou o desafio.

O município de Piúma não possui ônibus adaptado para a população com deficiências físicas. Portanto, o aluno percorre diariamente 4,5 km em sua cadeira de rodas até a escola. Chega suado e um pouco cansado. Em tempos de chuva, sua família se mobiliza e o leva de carro até o ambiente escolar. Daí nasceu a necessidade de construir um veículo para uso próprio. Ter acesso a materiais e máquinas, como exemplo, máquina de solda, furadeira, entre outras, despertou o interesse do aluno pelo experimento. Foram então mobilizadas ações de pesquisa em internet, organização de materiais diversos, como recicláveis, para a construção de seu triciclo, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Protótipo Triciclo Mauricetts quase finalizado



Fonte: Própria (2021)

Na fase do pré-projeto, foram levantados estudos em momentos dialogados entre professor e alunos, além de apresentação de vídeodocumentários e vídeoaulas, como exemplo vídeos sobre a presença do homem à lua com utilização de veículos similares, assim como o Jipe Curiosity em Marte. Foram mobilizados conhecimentos relacionados à Física envolvida na locomoção de veículos, velocidade e aceleração, força, movimento circular, quantidade de movimento, entre outros. Além dos conceitos explorados, foram também discutidos aspectos relacionados ao meio ambiente envolvidos no reaproveitamento de materiais, ampliando os conceitos de sustentabilidade.

Como o estudante não está alfabetizado, sua aprendizagem foi analisada com base nos conhecimentos alcançados em termos procedimentais e atitudinais. A comunicação e as narrativas contidas no vídeo foram fundamentais para uma avaliação coerente com as condições do aluno. Os vídeos foram direcionados à postagem no *PADLET* para socialização da Feira de Ciências de 2021 da escola Professora Filomena Quitiba para a comunidade escolar. O engajamento dos alunos e professores em pleno 2021, em meio a uma pandemia, foi um grande desafio para a escola, que possui uma estrutura inadequada para desenvolver atividade de iniciação científica.

O trabalho do grupo de Maurício, “Triciclo Mauricetts: um transporte alternativo e seguro” foi exitoso ao demonstrar que pessoa com deficiência física pode, sim, contribuir em grupo quando é proposta atividade experimental.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD, 2015) estabelece:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Maurício e seu triciclo, conforme a Figura 2, testando a fim de melhor aperfeiçoamento do protótipo.

Figura 2 - Ensaio e acertos no Protótipo Triciclo Mauricetts



Fonte: Própria (2021)

É preciso examinar sob que condições se administram as diferenças, as inclusões-exclusões. CANCLINI (2005, P.5) salienta a necessidade de “contribuir para diminuir as desigualdades, conectar os excluídos, mobilizar recursos alternativos para sujeitos em situações de cidadania”.

## CONCLUSÕES

Contrapondo uma educação verticalizada, as ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas dentro do Projeto Feira de Ciências buscaram uma democratização do ensino o qual deve ser ofertado com equidade. Num cenário em que a “educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta” (MENDES, 2017, p. 82), a prática trouxe uma reflexão acerca das possibilidades adaptativas em práticas pedagógicas voltadas para alunos em Atendimento Educacional Especializado.

A concretização da educação inclusiva apresentada neste relato demonstra a necessidade de buscar novas práticas que possibilitem o trabalho docente orientado para alunos em condições específicas. Nem sempre os alunos com deficiência eram incluídos nos projetos da escola, portanto, olhar nessa direção permitiu a imersão do aluno na atividade proposta, estimulando-o a protagonizar a prática, mostrando que se deve caminhar juntos nesse processo de educação democrática, como enfatiza Freire (2011).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 setembro 2021.
- BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 setembro 2021.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.949/2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Brasília-DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 15 setembro 2021.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- CAMPOY ARANDA, Tomás Jesús. **Metodología de la Investigación científica**. Ciudad del Este: Escuela de Posgrado, Universidad Nacional del Este, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GALLON, M.; SILVA, J.; NASCIMENTO, S.; ROCHA FILHO, J. Feiras de Ciências: uma possibilidade à divulgação e comunicação científica no contexto da educação básica. **Revista Insignare Scientia–RIS**, v. 2, n. 4, p. 180-197, 19 dez. 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar In: **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** / organizadores Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

# Inserção da Educação Física em ambiente não escolar: observações a partir do CAPSI

Josemara Henrique da Silva Pessanha<sup>1</sup>

Luiz Ricardo Ribeiro Manhães<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.31

## Introdução

A participação em projetos de extensão é uma porta de entrada para licenciandos vivenciarem a prática docente, mobilizando saberes e experiências profissionais durante a formação acadêmica. Sendo assim, este trabalho pretende descrever a experiência no projeto extensionista “Movi Mente: saúde e inclusão em foco” do IFFluminense, a partir das percepções dos licenciandos de Educação Física que ministram às atividades do projeto no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil - CAPSi. Este relato de experiência tem uma abordagem de cunho qualitativo e descritivo. Para análise de dados, foram utilizados os registros do diário de campo da coordenação e do bolsista do projeto. O projeto de extensão encontra-se em andamento, e será apresentada uma breve análise da experiência docente num ambiente não escolar.

## Relato de experiência

O projeto de extensão “Movi Mente: saúde e inclusão em foco” foi aprovado nos Editais n.º 150/2019 e n.º 141/2020 do IFFluminense, com previsão inicial de desenvolvimento a partir de março de 2020. Entretanto, devido a pandemia instalada do novo coronavírus (COVID-19), as ações presenciais do projeto

---

1 Licencianda em Educação Física, IFFluminense *campus* Campos Centro, josi.hspe@gmail.com.

2 Licenciando em Educação Física, IFFluminense *campus* Campos Centro, lulimanhaes@gmail.com.

foram suspensas considerando os protocolos e medidas sanitárias indicadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como forma de contenção à disseminação do vírus. A partir do Decreto Municipal n.º 215/2021 foi estabelecida a “Fase Verde” no município de Campos dos Goytacazes-RJ, sendo possível iniciar as atividades presenciais do projeto de extensão na instituição parceira.

O objetivo do projeto é desenvolver experiências da cultura corporal através de jogos e brincadeiras junto às crianças e aos adolescentes com transtornos mentais atendidos no CAPSi, buscando seu interesse pelas práticas corporais e estímulos ao aprendizado de forma interdisciplinar.

O CAPSi é um serviço de atenção diária destinado ao atendimento de crianças e adolescentes gravemente comprometidos psiquicamente. Estão incluídos nessa categoria os portadores de autismo, psicoses, neuroses graves e todos aqueles que, por sua condição psíquica, estão impossibilitados de manter ou estabelecer laços sociais (BRASIL, 2004, p. 23).

Com as atividades em andamento desde junho de 2021, foram realizadas 15 (quinze) intervenções pelo projeto. A proposta de oficinas recreativas com jogos e brincadeiras ocorre semanalmente e busca expandir a área de Educação Física possibilitando novas experiências e dinâmicas multidisciplinares com foco no cuidado com a saúde, bem como, contribuir no processo de tratamento terapêutico dos usuários.

Cabe salientar que, até o momento de propor esse projeto à Instituição parceira (CAPSi), não havia em seu quadro de profissionais um professor de Educação Física atuando na equipe. Entretanto, a proposta foi reconhecida pela Coordenação do CAPSi e pela Secretaria Municipal de Saúde como uma iniciativa viável e pertinente àquele espaço institucional.

As oficinas recreativas foram divididas por horários, sendo atendidos 12 (doze) crianças e adolescentes que foram indicados pelos profissionais de referência do CAPSi. Em reunião inicial do projeto com a equipe de profissionais do CAPSi, foram constituídas duplas e trios de participantes para evitar aglomeração no momento das atividades.

As brincadeiras populares, jogos esportivos e jogos de tabuleiro, são ofertados de forma dirigida e se constituem como possibilidades de criação, expressão cognitiva e ampliação do movimento corporal. Nessa perspectiva,

entende-se que a brincadeira é essencial à saúde física, emocional e intelectual de crianças e adolescentes. “Brincando, o ser humano se reequilibra e recicla suas emoções e necessidades de conhecer e reinventar, desenvolvendo atenção, concentração e outras habilidades” (CUNHA, 1994 *apud* PACHECO; GARCEZ, 2012, p. 92).

As atividades propostas são elaboradas com o intuito de promover interação e momentos de ludicidade. Entretanto, observa-se que, dependendo do estado de saúde do participante e os efeitos da medicação no dia da oficina, o professor de Educação Física necessita assumir determinados posicionamentos, a depender das circunstâncias, como, por exemplo, conversar e ter uma escuta sensível às necessidades infanto-juvenis.

Durante as atividades realizadas, as crianças e os adolescentes demonstram diversos tipos de interesses e vontades de forma espontânea que são manejadas pelo professor buscando criar reciprocidade com cada participante.

Para Almeida (2018, p. 61), diversos usuários do CAPSi apresentam

[...] dificuldades de comunicação e interação em múltiplos contextos sociais que são característicos do sofrimento psíquico. Estes usuários podem apresentar dificuldades na compreensão das tarefas e atividades propostas pelo técnico ou professor, o que pode gerar um estado de ansiedade e confusão. Estratégias e técnicas de ensino devem, portanto, ser adaptadas e voltadas para as características individuais entendendo a singularidade de cada criança para garantir a sua participação em atividades físicas e esportivas de forma saudável e prazerosa.

Constata-se, no cotidiano dessa experiência extensionista, que as estratégias de ensino do professor de Educação Física no ambiente não escolar passam por revisões constantes devido às particularidades apresentadas pelo público atendido.

Além disso, a preocupação com o tratamento terapêutico vinculado às ações do CAPSi é algo que requer do professor de Educação Física atenção e busca de articulação com os outros profissionais, a fim de contribuir com as intervenções na área de saúde mental, priorizando não somente os aspectos biológicos individuais, como também experimentações socioculturais e ambientais presentes na realidade.



A proposta de brincadeiras e jogos está vinculada a uma aprendizagem significativa que estimule a socialização, a criatividade, os desejos, os sonhos, a imaginação, a cooperação, a autonomia e, alinhado a esses fatores, a busca da promoção da saúde mental dos envolvidos.

Nesse sentido, Wachs e Fraga (2009, p. 9) entendem que o

[...] fazer profissional não é brincadeira, mas que a brincadeira permeia o fazer profissional dos professores de educação física em saúde mental com objetivos (sérios) elaborados para tratar o sofrimento. Ao mesmo tempo, se a brincadeira tem seu desenrolar totalmente protocolado, pouca margem sobra para que ela se constitua como produtora de saúde ou mesmo como brincadeira em si. Cabe ao professor que media a atividade lidar com o inusitado e intervir no sentido de potencializá-la enquanto produtora de saúde.

Para Roble, Moreira e Scagliusi (2012, p. 574), o professor de Educação Física que atua no campo da Saúde mental é provocado a

[...] pensar/sentir de um modo diferente, empurrados para sairmos de nossas casas (campos de conhecimento) feitas de pedra, para nos arriscarmos em alguma outra feita de palha, sairmos de nossas certezas, para experimentarmos o sentido do acaso nos encontros. Lançar-nos ao acaso é também transformar nossas angústias paralisantes em uma força potencializadora por meio da coragem de correr risco, pois, para atuar nesta área, “é preciso ter coragem”

Por conta dessa dinâmica, o professor de Educação Física deve ser conduzido por práticas pedagógicas autônomas que se alinhem com os princípios da política de saúde mental e com as necessidades dos usuários do serviço considerando sua história, singularidade, cultura e vida cotidiana.

## **Conclusões**

O projeto de extensão “Movi Mente: saúde e inclusão em foco” ousa associar os conceitos de saúde e educação num processo dinâmico para vincular sabe-

res. Acredita-se que, ao estreitar os laços entre o brincar, o lúdico, o sensível, pode-se realizar um trabalho docente com sentido e conectado às necessidades terapêuticas das crianças e adolescentes com vistas à sua saúde integral.

O professor de Educação Física deve munir-se de instrumentos teóricos e práticos que embasem seu trabalho em espaços não formais de ensino, buscando alinhar sua prática aos objetivos das instituições às quais presta o seu serviço com um olhar crítico-reflexivo.

Entretanto, a atuação profissional do professor de Educação Física no CAPSi requer uma postura que avance os conhecimentos técnicos e pedagógicos e se volte à perspectiva do cuidar, do acolhimento, do apoio ao indivíduo em sofrimento mental de forma a superar preconceitos e formas de exclusão impulsionados para um novo saber/fazer.

A partir dessa experiência extensionista, observa-se que o trabalho em saúde requer do professor de Educação Física o fortalecimento de algumas habilidades e competências para atuação e articulação interdisciplinar no campo da saúde pública.

## Referências

ALMEIDA, Alessandra Lima de. **A loucura infantil para além dos muros**. 2018. Monografia (especialização). Pós-graduação em Ciência, Arte e Cultura na Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ. **Decreto n.º 215/2021 de 24 de Junho de 2021**. Dispõe sobre o nível e a fase semanal que o município se encontra no plano de retomada de atividades econômicas e sociais, como meio de combate à disseminação do coronavírus (COVID-19); convoca o gabinete de crise COVID-19 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.campos.rj.gov.br/app/assets/diario-oficial/link/4614>. Acesso em: 12 set.2021.

IFFLUMINENSE. **Edital n.º 150–Reitoria, de 4 de outubro de 2019**. Processo de Seleção de Projetos de Pesquisa e de Extensão, e Seleção de Estudantes Bolsistas de Iniciação Científica, de Iniciação Tecnológica e de Extensão. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/editais/reitoria/2019/outubro/edital>. Acesso em: 12 set. 2021.

IFFLUMINENSE. **Edital n.º 141- Reitoria, de 23 de dezembro de 2020.** Processo de Seleção de Projetos de Extensão e Seleção de Estudantes Bolsistas de Extensão. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/editais/reitoria/2020/dezembro/edital-14>. Acesso em: 12 set. 2021.

PACHECO, F. P.; GARCEZ, E. M. S. O jogo e o brincar: uma ação estratégica na promoção da saúde mental. **Rev. Saúde Públ. Santa Catarina**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 87-142, jan./abr. 2012.

ROBLE, O. J.; MOREIRA, M. I. B.; SCAGLIUSI, F. B. A educação física na saúde mental: construindo uma formação na perspectiva interdisciplinar. **Interface** (Botucatu. Impresso), v. 16, p. 567-578, 2012.

WACHS, Felipe; FRAGA, Alex Branco. Educação física e saúde mental: “parece brincadeira, mas não é”. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. **Anais do XVI CONBRACE e III CONICE**, 2009. p. 1-9.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Novel Coronavirus (2019-nCoV) technical guidance. 2020.** Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance>. Acesso em: 12 set. 2021.

# Teatro aplicado – uma experiência com mulheres adictas em recuperação

Mariana Monteiro Soares<sup>1</sup>  
Maria Siqueira Queiroz de Carvalho<sup>2</sup>  
DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.32

## Introdução

O presente trabalho se ancora na prática do Projeto de Extensão “Siminino” aprovado pelo edital nº141/2021 da Reitoria do IFFluminense, em sua atividade específica do teatro para mulheres adictas em recuperação, que se iniciou no presente ano de 2021. O projeto promove aulas semanais de teatro direcionadas às mulheres internas de um abrigo de recuperação - cujo nome não fomos autorizadas publicizar - em Campos dos Goytacazes/RJ. Fazem parte da metodologia do projeto encontros semanais de planejamento e avaliação e produção de reflexões teóricas em diálogo com bibliografia do campo do Teatro Aplicado, além de outros que possam complementar. O trabalho encontra-se em fase inicial, e as reflexões são parte do direcionamento que será proposto doravante. Um dos aspectos relevantes ao projeto é o impacto das atividades extensionistas na formação dos licenciandos em Teatro, e tal tema também será abordado no presente relato.

## Relato de experiência

Em julho de 2021, o projeto “Siminino” iniciou uma nova frente de trabalho com o público interno de um abrigo de recuperação em Campos

---

1 Licencianda em Teatro, IFFluminense, mariana.soares@gsuite.iff.edu.br.

2 Mestra em Ensino de Artes cênicas/Unirio, Prof. IFFluminense, maria.carvalho@iff.edu.br.

dos Goytacazes/RJ que atualmente conta com 10 mulheres entre 20 e 50 anos de idade. A referida instituição é mantida e gerida por organizações religiosas adeptas ao protestantismo e acolhe mulheres em situação de drogadição de todo o país. Até a escrita deste relato, foram realizados três encontros, sendo importante considerar o estágio inicial do trabalho para a compreensão dos diversos questionamentos que ficarão em suspenso durante as discussões propostas.

As aulas são ministradas pelas autoras no formato de docência compartilhada prevista na metodologia do projeto, que determina também o marco teórico e metodológico das atividades assentado sobre as obras e o legado dos autores Paulo Freire e Augusto Boal e levando em conta toda literatura do campo do Teatro Aplicado. O objetivo do projeto e todas as suas ações é, como pode-se apreender das obras dos autores citados, o da construção de uma prática libertadora de Ensino de Teatro que dialogue com as questões pertinentes a cada grupo e seja capaz de desenvolver uma estética própria. Os encontros são semanais, com duração de 1h30. As reuniões, também previstas no escopo do projeto, acontecem semanalmente e contam com a presença das outras três bolsistas/voluntárias do projeto, que debatem com as autoras as questões observadas e auxiliam na composição do plano de aula para o encontro seguinte. Tal formato consiste no modelo de experimentação docente autônoma, supervisionada e continuada que reconhece a “necessidade da prática supervisionada no decorrer da licenciatura para a plena formação do professor e especialmente para a consolidação de uma identidade docente comprometida socialmente com os indivíduos.” (CARVALHO, 2021, p.106)

Boal defende que “a cidadania plena só pode ser atingida através da arte, única ferramenta capaz de mudar a visão de mundo” (BOAL, 1991), e, nesse trabalho em especial, estamos falando de mulheres oriundas de diversos contextos, com visões de mundo completamente distintas, que convivem numa mesma casa para se recuperar da dependência química. O trabalho artístico pressupõe coletividade e demanda a assunção de uma identidade coletiva e comunitária que inicia sua construção com a chegada da participante no abrigo. A manufatura coletiva desta identidade comunitária é um dos muitos desafios que o contexto nos apresenta.

Apesar de não se tratar de um contexto de ensino formal de Teatro, o projeto tem como referência a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, adotada como

base metodológica pelo PCN<sup>3</sup>: fazer, contextualizar e apreciar. No caso do grupo em questão, o acesso à contemplação artística, que consiste no pilar da apreciação neste tripé, ainda não foi oportunizado devido ao estágio inicial, ainda em curso, de mapeamento das possibilidades, uma vez que diversas especificidades burocráticas e próprias da condição específica de tratamento da adicção precisam ser levadas em consideração nos planejamentos de atividades.

Porém, o trabalho aponta resultados promissores, uma vez que, desde o primeiro momento do trabalho, a disponibilidade e a receptividade nos surpreenderam positivamente. As participantes não se demoraram, logo as juntamos voluntariamente no ambiente destinado à atividade – no primeiro encontro a sala de convivência, nos segundo e terceiro encontro, a área externa -, se dispuseram a participar e cumpriram as tarefas propostas em sua totalidade. Porém, numa camada mais profunda desta disponibilidade racional, encontramos um outro nível de resistência.

As mulheres adictas, em sua maioria, apresentam uma certa resistência a entregarem-se nos jogos propostos, uma certa dificuldade em acessar o que chamamos de seu corpo brincante (cf. ALVES,1982), que leva a uma proteção que passa pela racionalização dos processos vividos e gera a necessidade de entender a proposta. No último encontro, uma das autoras julgou pertinente destacar as habilidades e competências que cada jogo nos ajuda a desenvolver, numa tentativa de satisfazer a necessidade de racionalização de uma participante que indagou repetidas vezes se é “isso que os atores fazem”. Nos próximos encontros, poderemos avaliar se tal explanação foi uma atitude acertada ou dificultou ainda mais a entrega.

O primeiro sinal destes obstáculos à entrega é a dificuldade de silenciar tanto o corpo quanto a palavra durante os jogos. São notáveis a distração, as risadas, as piadas etc., o que demonstra uma fuga do estado de presença requerido pelo trabalho teatral. Tais posturas de fuga são identificadas por Ryngaert (2009) como obstáculos ao jogo. O autor entende que o trabalho com o Teatro tem por objetivo o desenvolvimento da capacidade de jogo e posturas como a inibição, a extroversão, a negação do jogo e o *savoir-faire* limitado são

---

3 Documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) (1998) disponível em site oficial do Ministério da Educação do governo federal acessado em 25 de julho de 2021: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>

obstáculos que precisam ser superados coletivamente para que o grupo consiga desenvolver as habilidades inerentes ao jogo.

Por outro lado, o autor também teoriza sobre elementos que atuam a favor do jogo e, na nossa prática com o grupo, também é possível observar que aquelas que se dispõem mais a entrar no jogo auxiliam as demais tanto durante as atividades práticas quanto ao fim de cada encontro quando relatam o efeito de prazer e leveza que seus corpos conseguem alcançar.

As participantes, desde o primeiro encontro, têm verbalizado algumas reflexões a partir das experiências, e tais colocações nos auxiliam no direcionamento mais eficiente do processo. Uma participante citou, em uma dessas oportunidades de elaboração verbal que acontecem ao fim dos encontros, que, no decorrer da vida, perdemos a capacidade de brincar, e que “deveríamos fazer mais isso no dia a dia”. Também admitiu que usa o riso como ferramenta de fuga da realidade e que deseja mergulhar mais em si e se trazer mais para o presente. Outra relatou que, assim como ela, pessoas em situação de drogadição têm dificuldade de olhar nos olhos, observando que as colegas se sentiram desconfortáveis diante dos olhares das outras colegas durante o jogo. Algumas também relataram que têm se sentido mais à vontade para “serem ridículas” diante das colegas.

## **Conclusões**

O trabalho está em fase embrionária e muitas reflexões e conclusões poderão ainda surgir de sua continuidade. Porém, como conclusões preliminares, podemos levantar a certeza da pertinência da extensão na formação docente e ainda da pertinência do trabalho com a linguagem teatral no contexto de recuperação de mulheres adictas desde seu estágio inicial.

Partindo dos relatos das participantes em diálogo com autores como Augusto Boal e Paulo Freire, estamos experimentando e, novamente, criando uma metodologia que tenha a autonomia como principal ferramenta no caminho da aprendizagem. A cada grupo, a cada contexto, uma nova criação metodológica e a necessidade de novos diálogos teóricos se apresentam.

No âmbito da formação de professores, a autora licencianda ressalta o quanto a prática extramuros faz com que o processo de investigação aca-

dêmica se expanda a partir da atuação no projeto. A experiência docente se intensifica nas intempéries que a vida real apresenta e se mostra muito mais complexa que as vivências intramuros acadêmicas.

## Referências

ALVES, Rubens. **Variações entre a vida e a morte**: o feitiço erótico-herético da teologia. São Paulo: Paulinas, 1982.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Grammont, 2009.

CARVAHO, Maria. **Plano de Infiltrações na Escola**: uma análise de atuação docente em Teatro no campus Campos Centro IFFluminense. Rio de Janeiro: Unirio, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.



# Grupo de Estudos Marielle Franco: Re-existências em realidades pandêmicas de uma ação formativa para a educação das relações étnico-raciais

Alissan Maria da Silva<sup>1</sup>  
DOI: 10.52695/978-65-88977-99-6.33

Quando um velho morre, é uma biblioteca que queima.

Hampate-Ba

## Introdução

Coletivos artísticos, em geral, são compostos por sujeitos-artistas que se agrupam em torno de um ideal e/ou proposta investigativa conceitual em Arte comum para pensar e produzir coletivamente. O “Saravá” se apresentou como espaço-tempo de estudo e experimentação, iniciado em 2016, com estudantes do curso de graduação Licenciatura em Teatro (IFF *campus* Campo Centro) interessados pelo tema das Performances, Teatro e Corporalidades Afro-brasileiras e que, por sua vez, compreendeu-se como Coletivo nesta trajetória formativa.

Dessa maneira, como atividade de formação permanente do referido coletivo, a realização de um grupo de estudos atuou como *lócus* privilegiado de leituras, buscas de referências, discussões que fundamentaram as investigações práticas e debates. Essas ações compartilhadas com a comunidade em diferentes formatos e frequências assumem caráter extensionista, tendo sido desempenhadas, inclusive, como projeto de cultura e diversidade na institui-

---

<sup>1</sup> Doutora em Artes Cênicas (Unirio); Prof. EBTT Teatro, Instituto Federal Fluminense – campus Campos Centro; alissan.ms@gmail.com.

ção no ano letivo de 2020 (SILVA, 2020). Agora, como ação específica articulada ao projeto de pesquisa (SILVA, 2020), passa a se identificar como “Grupo de Estudos Marielle Franco sobre Performances, Teatro-Educação e Relações Étnico-Raciais” ante ao impacto do assassinato da vereadora e situações de opressão vividas em decorrência de realização de uma das ações artístico-pedagógicas do repertório do coletivo em março de 2018, no dia seguinte ao supramencionado extermínio da parlamentar.

Tendo isso em vista, este trabalho objetiva compartilhar a atualização da proposta do “Marielle Franco” em sua última edição realizada no ano letivo de 2020, evidenciando, assim, a busca pela manutenção de seus compromissos e o limite de seus alcances em virtude da Covid-19.

## **Relato de experiência**

A proposta construída para o ano letivo de 2020 previu, em suma, estabelecer processos de investigação em performance numa perspectiva multidisciplinar nas Artes da Presença, em que a fricção entre os elementos da tríade corpo negro – imagem – movimento são compreendidos como dispositivos para potencialidades de criação numa cena expandida.

A metodologia teórico-prática prevista considerou identificar e experimentar epistemes de afrorreferência com um grupo misto – formado por licenciandos e outros membros da comunidade externa e interna – para articulação de experiências de formação em performance nutridas por vivências artísticas de sujeitos diversos e, por sua vez, também laboratório experimental para atuação de licenciandos em Teatro, em vista de seus interesses de pesquisa em relação à prática artística-docente do Teatro.

Em decorrência da excepcionalidade da atualidade pandêmica, a perspectiva de uma investigação teórico-prática em presencialidade necessitou ser revista, levando em consideração as novas realidades e, sobretudo, as necessidades, vontades e possibilidades dos sujeitos que puderam se manter nas atividades, inclusive as da professora proponente e bolsistas diante de habilidades a serem desenvolvidas, bem como dos procedimentos institucionais.

Sendo assim, a proposta de uma prática experimental de investigação foi reconfigurada, de modo a articular os conteúdos e objetivos específicos do

campo do Teatro às necessidades do “novo normal”, as quais a formação foi densa, tensa e com tempo inexistente para pausas. O re-planejamento das atividades, programas e cronogramas exigiu o desenvolvimento de habilidades e competências nos processos de seleção de temas e conteúdos, construção dos encontros, contato com os convidados, divulgação e realização dos encontros, registros e arquivamentos, em meio aos gerenciamentos de conflitos e re-acomodações diante das situações de saúde mental, emocional, financeira e político-social às quais os sujeitos estão submetidos.

Na busca por aliar interesses dos sujeitos inscritos e as temáticas do projeto, optou-se por lançar mão da possibilidade de aproximação de sujeitos em distâncias espaciais proporcionada pelo advento do on-line e costurar diálogos com um leque de referências e parcerias tecidas pelo Coletivo Artístico Saravá ao longo de seu percurso. Assim, o grupo de estudos se efetuiu de maneira on-line, totalizando em torno de 30 encontros semanais, conduzidos pela professora e bolsistas na interface do diálogo com uma rede de convidados composta por artistas, pesquisadores e educadores referências no campo das corporalidades, tradições e estéticas afrodiáspóricas.

Cada encontro funcionou como espaço-tempo de formação compartilhada a partir do diálogo estabelecido pelo convidado com centralidade em temas como corpo negro, corporalidades, feminino, dramaturgias do corpo, cena expandida, imagem e movimento, arte e filosofias afrodiáspóricas no recorte de seus trabalhos. E a investigação que *a priori* se quis prática deslocou sua lente de observação para como esses sujeitos identificam, elaboram e expressam as estéticas de afro referência em suas práticas artísticas, metodologias de trabalho, histórias de vida e estudos no âmbito acadêmico, no caso de alguns.

Os encontros iniciais foram articulados pelos próprios integrantes sob a temática *Narrativas, espaços, corpos e (im)permissões* em que desdobraram as ações artísticas construídas pelo Coletivo: *O exercício de formação em performance 'A Volta ou (Re)volta de Michele'*, com a Michele Pereira; *O exercício de formação em performance do 'Pelourinho'*, com Bárbara Melo; *O exercício de formação em performance 'Ouvi dor ria'*, com Guilherme Lisboa e Yan Freitas; *'Ruínas'* com Maria Clara Montalvão<sup>2</sup>.

---

2 Os integrantes do Coletivo Saravá mencionados neste parágrafo são estudantes do curso de Licenciatura em Teatro (IFF), com exceção de Maria Clara Montalvão, graduanda em Ciências Sociais (UFF).

Dentre os encontros com os convidados, alvo do tecimento dos diálogos, o programa do grupo de estudos em 2020 contou com as potencialidades das práticas de Daiane Gomes<sup>3</sup>, com o encontro *Narrativas poéticas em construção*; Catia Costa<sup>4</sup>, com *Artespiritualidade preta: A arte do corpo e ritualidades*; Raquel Fernandes<sup>5</sup>, com *O paradoxo da forma e do conteúdo? Geometria como forma simbólica. Processo de Descolonização da estética nas Artes Visuais*; Tarianne Bertoza<sup>6</sup>, com *Viveres-Noinha; Jogos de memória e corporalidades nas afrodiásporas*, com Gabriela Santana<sup>7</sup>; Denise Zenicola<sup>8</sup>, com *Corpo: Teatro em Fricções*; Fernanda Dias<sup>9</sup>, com *Imagens do Corpo e Corpo em Diápora*; Débora Campos, com *Escrevivências dos corpos femininos em movimento*<sup>10</sup>; Laís Salgueiro<sup>11</sup> com *Corporeidade e Cotidiano no Candomblé: da etnografia à criação performática*; Tulani Pereira<sup>12</sup> com *Corporalidades Pretas em Performances de Pombagiras*; Claudia Byspo<sup>13</sup>, com *As 'Eu-Negras' como Arte: A paixão pela pele habitada (o estigma, a ruptura, a visibilidade)*; Eliedima Pires Sarará<sup>14</sup> com *A representatividade Negra - manifestações históricas e representações de matrizes africanas*; Gabriel Kekere<sup>15</sup>, com *Atravessamentos da Música nas dramaturgias corporais negras* e por fim, como encerramento, *CorpOralidade*, com Tatiana Henrique<sup>16</sup>.

---

3 Poeta e artista multidisciplinar.

4 Atriz, performer, preparadora corporal, licenciada em Letras e Artes Cênicas.

5 Doutoranda em História da Arte (UERJ), professora e coordenadora do curso Licenciatura em Teatro IFF.

6 Assistente Social, Mestre em Ciências Políticas (UENF).

7 Dançarina, professora na UFPE, doutoranda em Artes Cênicas (Unirio).

8 Doutora em Artes Cênicas (Unirio), professora na UFF, bailarina, coreógrafa e diretora do Coletivo Muanes Dança-Teatro.

9 Atriz, professora de Teatro e danças negras, Mestre em Artes Cênicas (Unirio) e doutoranda em Artes (UERJ).

10 Dançarina, professora de dança afro, doutoranda em Filosofia (UFRJ).

11 Dançarina, professora, Coletivo Maracutaia, Doutoranda em Artes Cênicas (Unirio).

12 Dançarina, professora de dança na Educação Básica, mestre em Relações étnico-raciais (CEFET), doutoranda em Artes (UERJ).

13 Artista do Teatro e produtora cultural atuante no Norte Fluminense.

14 Assistente Social, Artista Visual, integrante do Coletivo Encrescampos.

15 Artista, poeta, Graduando em Ciências Sociais (UFF), Coletivo Dores Enjauladas.

16 Artista da presença, professora, doutoranda em Artes (UERJ).

Sob elaboração dos membros do Saravá também estiveram *Per forman Ser Saia de Axé* e *'Só o tecido não faz a saia'* - reverberações das saias de axé, por Alissan Maria; *Exu Como Princípio Dinâmico: Um Primeiro Encontro* e *Cor e Estética em Creontes: As cores do caos*, por Edu Birchler<sup>17</sup>; *'Tornando-se sujeito: As Costuras iniciais entre Grada Kilomba e o Grupo de Estudos Marielle Franco*, por Luiz Chrisóstomo<sup>18</sup>; *O Carnaval Como Potência de Condução do Grupo de Estudos Marielle Franco*, por Carlos Patrick<sup>19</sup>; *Fragmentos e Lembranças: a articulação entre Convidados e os Integrantes do Coletivo Artístico Saravá*, pelos integrantes do coletivo como articulação de suas conclusões e reverberações ao final do ano letivo.

Dessa maneira, confirmando o compromisso estabelecido por uma ação que carrega o nome de uma mulher que sintetiza em sua luta as aspirações do Coletivo Saravá, dispusemos no ano de 2020 de um complexo formativo de perspectivas decoloniais, com uma ementa viva e sólido adensamento, tecida por uma rede costurada sobretudo por mulheres, em maioria negras, em suas práticas artísticas.

## Conclusões

Considera-se que os compromissos e focos do projeto foram mantidos, realinhando formatos e procedimentos da investigação. O diálogo com as práticas dos sujeitos referenciados ampliam os repertórios dos sujeitos participantes do projeto, possibilitam também maior apropriação e identificação de conteúdos e epistemes que, por sua vez, podem estar articulados pelo ensino de Teatro, bem como na formação docente.

Portanto, o comprometimento com as leis 10.639/03 e 11.645/08 é reafirmado, ao passo que contribui para difusão, apropriação e discussão crítica sobre a presença destes saberes na formação de artistas, estudantes

---

17 Integrante do coletivo, egresso da Licenciatura em Teatro IFF, atuando como professor de Arte/Teatro na prefeitura Municipal de Maricá.

18 Licenciando em Teatro, bolsista PIBIC - IFF no projeto de pesquisa Laboratório de estudos sobre performances, teatro-educação e relações étnico-raciais, em 2020.

19 Licenciando em Geografia, bolsista Art. Cult no projeto de diversidade e cultura Grupo de Estudos Marielle Franco, em 2020.

e futuros professores da Educação Básica, assim como a outros sujeitos da comunidade em questão.

Avalia-se, no entanto, o alcance parcial dos resultados desejados, no que se refere à experimentação prática pretendida, pois é o corpo que ocupa a centralidade dos processos de construção de conhecimento em Teatro, bem como é a centralidade das performances de ascendências africanas (Ligiéro, 2011). Nesse sentido, pondera-se a relevância dos espaços de discussão e reflexão sobre o corpo a partir de práticas experienciadas por esses sujeitos, mas também é assinalado a impossibilidade de experimentação corporal em coletivo e presença, que marca as experiências do grupo em sua caminhada.

É avaliado que as atividades do ano de 2020 se fizeram pelos giros das existências possíveis dentro do caos instaurado a humanidade. Os encontros se fizeram como a costura de um potente curso, de uma ementa forte e viva, tecida por uma rede bordada por retalhos, linhas, fitas e giros de uma grande saia que gira nos terreiros das múltiplas performances culturais e artísticas de ascendências negras. No entanto, não se furta também a avaliação, em contrapartida, de que apesar da constatação da qualidade do curso desempenhado e a possibilidade de congregação de sujeitos em diferentes regiões – algo que não seria possível com tal diversidade na presencialidade – o aspecto excludente da modalidade on-line não possibilitou a participação de sujeitos licenciandos pretos, público prioritário deste projeto, que demonstraram desejo de participação no início de sua execução.

Em honra aos 544 mil brasileiros (marco no momento dessa escrita) que nos deixaram em virtude do Covid-19. Em especial a Devaldino – Seu Dininho – e Márcia Souza<sup>20</sup>.

---

20 Avô e tia de Carlos Patrick, licenciando em Geografia e bolsista do Grupo de Estudos Marielle Franco em 2020.

## Referências

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: Estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SARAVÁ. **Grupo de Estudos Marielle Franco**, Coletivo Artístico Saravá. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wBazcn2-ivE&t=164s>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SILVA, Alissan Maria da. **Grupo de Estudos Marielle Franco: sobre Performances, teatro-educação e relações étnico- raciais**. IFF: Campos dos Goytacazes, 2020. Projeto apresentado ao Instituto Federal Fluminense como requisito para processo de seleção de projetos de cultura e diversidade, e seleção de estudantes bolsistas e voluntários.

SILVA, Alissan Maria da. **Laboratório de estudos sobre Performances, Teatro-Educação e Relações Étnico-Raciais: Processos de investigação e criação em performance sobre corporalidades e dramaturgias negras numa cena expandida**. IFF: Campos dos Goytacazes, 2020. Projeto apresentado ao Instituto Federal Fluminense como requisito para processo de seleção de projetos pesquisa, e seleção de estudantes bolsistas e voluntários.

# Articulação governos e empresas nas políticas educacionais: o que nos mostra a literatura

Joselia Rita da Silva<sup>1</sup>

Este trabalho teve como objetivo analisar os apontamentos existentes na literatura brasileira acerca da Parceria público-privada (PPP) nas políticas educacionais, por meio de um levantamento bibliográfico de estudos teóricos e empíricos sobre o tema. Foram definidos os seguintes aspectos a serem analisados: objetivos e conteúdo das PPPs e influência no desempenho e na compreensão político-pedagógica da atuação escolar. Os resultados apontam um crescimento considerável dessas PPPs, sobretudo no âmbito do ensino médio, que é gerido, quase totalmente, por governos. O levantamento apontou que, dos 26 estados brasileiros, as PPPs já estão presentes em 21. Constatou-se também um aprofundamento da forma e conteúdo das PPPs que originalmente eram voltadas à venda de insumos e soluções didáticas, os *Edubusiness*, e hoje participam de maneira mais ativa incluindo até mesmo a gestão terceirizada das escolas. Quanto ao desempenho escolar, verificou-se uma priorização de resultados em testes padronizados em detrimento de outros aspectos, como democracia escolar e desenvolvimento sociocultural dos discentes. No que se refere à compreensão do papel da escola, nota-se uma estratégia de formação conteudista que preconiza o desenvolvimento de competências do tipo “saber fazer” em prejuízo de outras visões pedagógicas como a formação cidadã e emancipatória. Os principais argumentos favoráveis ao estabelecimento de PPPs salientam uma maior eficácia do setor privado e a visão de que o setor público é incapaz de prover um ensino adequado aos desafios do século XXI. Os autores críticos a essa atuação empresarial sinalizam uma substituição da representação dos movimentos sociais e de profissionais da educação nos es-

---

1 Dotoranda, UENF, FAPERJ, joseliaamaral@gmail.com



paços de construção de agendas educacionais públicas por atores do setor privado — institutos privados. Embora este resumo seja parte de uma pesquisa ainda em andamento, fica nítido o crescimento das PPPs na educação brasileira, bem como o aprofundamento da forma de atuação privada. Salienta-se que a ampliação da participação do setor privado na educação, em um momento de fragmentação e enfraquecimento das políticas públicas na área, requer atenção ainda maior por parte de estudiosos e sociedade, tendo em vista a importância da escola para o desenvolvimento social. Desse modo, estudos que avaliem a relação entre governos e iniciativa privada são fundamentais para que se possa compreender os impactos, sejam eles positivos ou não, dessa atuação conjunta no seio de nossas escolas.

**Palavras-chave:** Parceria público-privada, Política educacional, Representação nas agendas.

# Deligny vai à escola: as tentativas como possibilidade de inclusão em educação de aprendizes com autismo

Matheus Modesto de Azevedo<sup>1</sup>

Tomando a inclusão de uma aprendiz com autismo como objeto central do presente trabalho, encenamos a complexidade deste evento. A inclusão de crianças com transtornos globais do desenvolvimento tem sido uma realidade crescente no cenário educacional brasileiro. Pontuamos que tal acontecimento localiza-se no interior de uma escola pública de ensino regular. A inclusão enquanto um “*outro olhar*” (Freitas, 2006) aos outros na/da educação adjetiva-se como uma perspectiva de inovação educacional, concebendo a irrestrição no acolhimento aos diversos na escola. Concebemos o autismo como uma forma de ser que se dota de singularidade e, portanto, um lugar incomum e subjetividade experimental, assim como tantas e outras formas de “ser” no mundo. Deslocamos a este ensaio a experiência de inclusão de uma aprendiz com autismo na educação infantil de uma escola municipal localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, objetivamos pensar em Deligny, proposições inclusivas em educação, a partir do que ele denominava como *tentativas* - possibilidades de acontecimentos que atravessam com modelos instrucionais (Pelbart, 2016). O desenho metodológico funda-se num relato de experiência, tomado como convergente aos acontecimentos diários no acolhimento da presente aprendiz no cotidiano escolar junto aos demais pares. Como resultados, pontuamos a possibilidade de encontro e acontecimentos possíveis - longe de verdades ou magias - que inauguram uma escola outra, que centraliza todos os seus aprendizes como protagonistas e os compreende

---

1 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Professor do Ensino Fundamental I na Secretaria de Educação de Miracema – RJ, matheusmodestodeazevedo@hotmail.com Titulação, Instituição, Agência de fomento da pesquisa (se for o caso), e-mail.

em seus tempos e formas de aprender. Entendemos que há dezenas de limites e frustrações neste trajeto delignyano, no entanto, observamos a considerável necessidade de avanço em políticas públicas para este público, bem como formação de professores e tratamentos de equidade a sujeitos localizados em dimensões outras de existência. Deligny (2015) nos convida a pensar em sua interrogativa: “Como existir aos olhos daqueles que não nos olham?” ao chamado, ao encontro, à proximidade. O ambiente em que pesquisamos expressa conservadorismo no acolhimento e implicações no acolher tais crianças e no lidar com elas nas unidades de ensino, trazendo por vezes condutas sumariamente preconceituosas, capacitivas e discriminatórias. Concluimos estas escritas, insistindo na necessária e urgente reinvenção da escola, a partir de práticas e ações inovadoras e construções de redes de apoio que constituam ampliação da possibilidade de inclusão na educação.

**Palavras-chave:** Deligny, inclusão em educação, autismo.

# Abra suas asas: comportamentos empreendedores entre alunas do ensino médio

Josélia Rita da Silva<sup>1</sup>

Maria Alice Gonçalves dos Santos Alves<sup>2</sup>

Nesta pesquisa o empreendedorismo foi abordado como comportamento ou atitude que impulsiona o sujeito a partir do inconformismo com uma determinada situação, seja profissional, pessoal ou social, adotando uma ação criativa e corajosa para construir novos cenários desejados. A escola e, notadamente, a formação técnica são espaços de importante construção do perfil proativo entre os educandos e, além disso, o comportamento empreendedor pode ser um importante aliado na consolidação do empoderamento das meninas, bem como na igualdade de oportunidades entre os gêneros. Desse modo, a pesquisa objetivou compreender características empreendedoras presentes em alunas de cursos técnicos integrados ao ensino médio de uma escola do Noroeste Fluminense. Acredita-se que entender como essas adolescentes percebem a tarefa de empreender a própria trajetória é fundamental para aprimorar os mecanismos de planejamento de ações voltadas à igualdade de gênero. A metodologia contou com uma abordagem mista: aplicação de questionários a 99 respondentes, do total de 269 alunas; e uma entrevista profunda com 9 adolescentes, empregando a técnica de grupo focal. Dentre os resultados, destaca-se: a maioria das alunas demonstra conhecimento sobre a temática do empreendedorismo, reconhecendo sua importância (72%); a proatividade na solução de problemas é considerável (35% na maioria das vezes e 57% sempre); ficou constatada a busca de informações e apoio para resolver situações difíceis pela maioria (84%). Entre os comportamentos empreendedores das

---

1 Mestre e Doutoranda, IFF Campus Itaperuna, CNPq-IFF, joselia.silva@iff.edu.br.

2 Estudante de Curso Técnico, IFF Campus Itaperuna, CNPq-IFF, mariaalicealves14@gmail.com.

alunas, ressalta-se: autorresponsabilidade na trajetória de vida, gosto por desafios, vontade de mudar a realidade, emprego da criatividade e capacidade de correr riscos calculados. Destaca-se ainda a compreensão do comportamento empreendedor como indispensável na promoção da igualdade de gênero e na transformação social. Considera-se, por fim, que o contato com a temática do empreendedorismo desde a adolescência é fundamental na consolidação da independência e autonomia das meninas, contribuindo para o empoderamento, a igualdade de gênero e maiores oportunidades econômicas e sociais para as mulheres.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo feminino, Empoderamento de meninas, Diversidade e formação escolar.

# Que nada nos defina, que nada nos sujeite: igualdade de gênero e empoderamento de meninas na escola

Josélia Rita da Silva<sup>1</sup>  
Maria Fernanda Rodrigues de Souza<sup>2</sup>

A igualdade de gênero tem ganhado cada vez mais destaque nas agendas sociais, lançando luz sobre a temática do empoderamento de meninas como um importante componente no alcance desse propósito. A escola pode se configurar como simples reprodutora de práticas sociais, incluindo as que discriminam e limitam, ou se consolidar como um espaço de transformação do pensamento e dos valores sociais na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse intuito, esse trabalho teve como objetivo avaliar a percepção da igualdade de gênero e do empoderamento de meninas a partir da perspectiva de estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio. A pesquisa contou com alunas entre 15 e 19 anos, regularmente matriculadas em uma escola do Noroeste Fluminense. A metodologia adotou uma abordagem de pesquisa mista, conjugando a técnica quantitativa – com a aplicação de *survey* à uma amostra de 99 respondentes (36,7% do total de alunas) – com a análise qualitativa, por meio da realização de pesquisa com grupo focal que teve adesão de 9 estudantes, discutindo os temas em profundidade. Os resultados apontam para o fato de que a maioria das alunas (89%) reconhece seu espaço de igualdade social. Todavia, a discriminação por gênero já foi vivenciada por 82% das alunas, sendo a família (79%), a escola (65%) e a igreja (32%) os espaços com maior ocorrência de tratamentos desiguais. A pesquisa demonstra que, apesar da escola discutir a igualdade de gênero, nela ainda ocorrem situações que diferem do discurso. As alunas reconhecem seus direitos, os espaços de rei-

---

1 Mestre e Doutoranda, Docente IFF Campus Itaperuna, CNPq-IFF, joselia.silva@iff.edu.br.

2 Estudante de Curso Técnico, IFF Campus Itaperuna, CNPq-IFF, mariafernandar708@gmail.com

vindicação e a influência de outras mulheres em sua formação empoderada, em especial, a importância de docentes mulheres que reforçam a capacidade feminina em diferentes áreas de formação profissional. Considera-se relevante ressaltar que, apesar de vivermos numa sociedade discriminatória, entre as alunas já existe o inconformismo e a postura de se alterar esse quadro, o que nos aponta para a necessidade de aprimoramento das práticas educacionais, ao mesmo tempo que nos lança esperança em um futuro mais igualitário entre os gêneros.

**Palavras-chave:** Igualdade de gênero, Empoderamento de meninas, Práticas escolares.



NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS  
EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
E FORMAÇÃO DOCENTE



**encontrografia**

[encontrografia.com](http://encontrografia.com)  
[www.facebook.com/Encontrografia-Editora](https://www.facebook.com/Encontrografia-Editora)  
[www.instagram.com/encontrografiaeditora](https://www.instagram.com/encontrografiaeditora)  
[www.twitter.com/encontrografia](https://www.twitter.com/encontrografia)