

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



**Tecnologias,
Inclusão e
Desafios**

Volume **1**
2021

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

**Tecnologias,
Inclusão e
Desafios**

Volume **1**
2021

2021 – Editora Uniesmero

editora.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEEMG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2021. 136 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-995233-6-6

DOI: 10.5281/zenodo.5644390

1. Educação. 2. Reflexão. 3. Inclusão. 4. Práticas. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7

CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

**ADRIANA ALVES NOVAIS SOUZA
ANA PAULA BISPO VIEIRA
CAMILA GABRIELA POLLNOW
DAYSE RODRIGUES DOS SANTOS
GLEID ÂNGELA DOS ANJOS COSTA
HIDELBERG ALBUQUERQUE
ISRAEL LEITE DE OLIVEIRA
JANINE CRISTINA SANTOS SILVA
JONILTO COSTA SOUSA
KETLIN BRAATZ
MARCOS ROGÉRIO MARTINS COSTA
MARLUCE SILVA SOUSA
PATRICIA TATIANA RAASCH
PAULINO MOREIRA
RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA
RITA RODRIGUES DE SOUZA
ROBERTO SANTOS
RODRIGO DÍAZ DE VIVAR Y SOLER
ROSELY MARIA MORAIS DE LIMA FRAZÃO
ROSIANE MARIA BARROS SANTOS
SAMARA SIQUEIRA
VINICIUS CARMO
VITÓRIA MARIA DIAS DE ALMEIDA
WANDERSON ARTIAGA PEIXOTO**

APRESENTAÇÃO

O título da obra “Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FERRAMENTAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO Wanderson Artiaga Peixoto; Rita Rodrigues de Souza; Marluce Silva Sousa	9
Capítulo 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES COM PERSPECTIVA INCLUSIVA Janine Cristina Santos Silva; Rita de Cácia Santos Souza; Adriana Alves Novais Souza	28
Capítulo 3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: PASSADO, PRESENTE E FUTURO PÓS-PANDEMIA Marcos Rogério Martins Costa; Jonilto Costa Sousa	45
Capítulo 4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATIVIDADE DE BRINCAR: REFLEXÃO NECESSÁRIA EM CONTEXTO DE AULA REMOTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Ana Paula Bispo Vieira	61
Capítulo 5 LÍNGUA ESPANHOLA NAS AULAS REMOTAS NOS CURSOS DE GUIA DE TURISMO E HOSPEDAGEM DO IFPA Gleid Ângela dos Anjos Costa; Dayse Rodrigues dos Santos	68
Capítulo 6 DIDÁTICA E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DO CEPI PROFESSOR GENESCO FERREIRA BRETAS DURANTE A PANDEMIA Paulino Moreira	76
Capítulo 7 O PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATUANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O FAZER REMOTO: UM EFEITO TERREMOTO? Rosely Maria Moraes de Lima Frazão; Rosiane Maria Barros Santos	83
Capítulo 8 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA PARA A EXPANSÃO DO CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR Vitória Maria Dias de Almeida; Israel Leite de Oliveira	100

Capítulo 9 USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO APRENDIZADO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS POR OUVINTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Vinicius Carmo; Samara Siqueira; Roberto Santos; Hidelberg Albuquerque	107
Capítulo 10 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E DISCIPLINARIZAÇÃO DE CORPOS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO Camila Gabriela Pollnow; Ketlin Braatz; Patricia Tatiana Raasch; Rodrigo Díaz de Vivar y Soler	122
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	128

Capítulo 1

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
FERRAMENTAS DIGITAIS DE
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO**

**Wanderson Artiaga Peixoto
Rita Rodrigues de Souza
Marluce Silva Sousa**

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FERRAMENTAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO¹

Wanderson Artiaga Peixoto

Graduado em Tecnologia em Redes de Computadores,

w_peixoto@hotmail.com

IFG - Campus Inhumas

Rita Rodrigues de Souza

Doutora em Estudos Linguísticos,

rita.souza@ifg.edu.br

IFG - Campus Jataí

Marluce Silva Sousa

Doutora em Geografia,

marluce.sousa@ifg.edu.br

IFG - Campus Jataí

RESUMO

Com a expansão das tecnologias para todas as esferas da sociedade, observa-se crescente implementação da Educação a Distância (EaD), com ferramentas digitais, como modalidade de ensino. Nesse contexto, o objetivo do trabalho é o de identificar e caracterizar ferramentas e plataformas digitais, especialmente as de comunicação e interação, em artigos da Revista EaD em foco (Revista Científica em Educação à Distância). Portanto, trata-se de uma revisão de literatura de artigos já publicados em um recorte temporal (2017-2020). As principais ferramentas utilizadas são *wiki*, fóruns, *emails* e *blogs*. Para hospedar as ferramentas relatadas são utilizadas plataformas de ensino que facilitam o acesso dos utilizadores fornecendo meios de interação entre professor-aluno e aluno-aluno além de conferir subsídios para avaliação das tarefas propostas, como exemplo citamos a Plataforma Moodle que é adotada por diversas instituições de ensino. Concluiu-se que as ferramentas digitais de comunicação e

¹Trabalho, no formato de artigo científico, apresentado como requisito parcial para conclusão do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Inhumas/GO.

interação estão cada vez mais presentes na vida estudantil criando um ambiente propício para o enriquecimento do saber trazendo consigo facilidades, diversificação de conteúdos e agilidade na comunicação e interação entre aluno e professor. A diversidade de ferramentas e um ambiente para abrigá-las, que facilite a inserção e a manutenção do material didático, torna a experiência de aprendizado EaD mais rica e agradável. Espera-se que este trabalho contribua com o suporte para uma melhor compreensão sobre as ferramentas disponíveis e como o uso delas pode propiciar a melhora do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ferramentas de comunicação e interação. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

With the expansion of technologies to all spheres of society, there is an increasing implementation of Distance Education (DE), with digital tools, as a teaching modality. In this context, the objective of the work is to identify and characterize digital tools and platforms, especially those of communication and interaction, in articles from the EaD Magazine in focus (Scientific Journal on Distance Education). Therefore, it is a literature review of articles already published in a time frame (2017-2020). The main tools used are wiki, forums, emails and blogs. To host the reported tools, teaching platforms are used that facilitate user access by providing means of interaction between teacher-student and student-student in addition to providing subsidies for evaluating the proposed tasks, as an example we mention the Moodle Platform that is adopted by several education institutions. It was concluded that digital communication and interaction tools are increasingly present in student life, creating an environment conducive to enriching knowledge, bringing with it facilities, diversification of contents and agility in communication and interaction between student and teacher. The diversity of tools and an environment to house them, which facilitates the insertion and maintenance of teaching material, makes the distance learning experience richer and more enjoyable. It is hoped that this work will contribute to support for a better understanding of the available tools and how the use of them can improve the teaching and learning process.

Key words: Distance education. Communication and interaction tools. Teaching and learning.

1. INTRODUÇÃO

EaD é a sigla para Educação a Distância. Consiste em uma modalidade de ensino em que os professores e os alunos estão em ambientes distintos. A interação pode ocorrer de diferentes maneiras como correspondência, via rádio e computador conectado à *internet*. Nesta pesquisa, tratamos a EaD no contexto da *Web 2.0*, em que professores e alunos têm a possibilidade de interagirem por meio de plataformas que os conectam, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem com

interação virtual. A *Web 2.0* permite a conexão em rede e outros *gadgets*², assim professor e aluno entram em uma sintonia eliminando a barreira espaço-tempo.

A EaD é uma realidade presente na maioria das instituições educacionais do país e registrou quase 10 milhões de matrículas de 2009 a 2018, como contabilizado no Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, em 2018 (CENSO EaD. BRASIL, 2019). Com o aprimoramento da *internet*, o crescimento e a melhora nas conexões à rede mundial e a oferta de planos de acesso com valores mais acessíveis, permitiram que aquele que tem condições financeiras e interesse em continuar os estudos e/ou buscar essas plataformas de ensino para capacitação, em diferentes áreas do conhecimento, possa fazê-lo.

A EaD apresenta particularidades em relação à modalidade de educação presencial. O aluno, por exemplo, consegue assistir às aulas onde quer que esteja e em diferentes dispositivos (celular, *tablet*, *notebook* e outros). Para isso, necessita-se ter acesso à *internet*. O fator da acessibilidade é relevante, pois com isso ganha-se tempo, flexibilidade e economia já que o aluno não terá que se deslocar até uma unidade de ensino. Pode-se também fazer o *download* do conteúdo para ser estudado em outro momento quando não se tem conexão com a rede.

Em específico, este artigo aborda a temática das ferramentas digitais de comunicação e interação na EaD a partir de casos relatados em artigos científicos publicados na Revista Científica a Distância, EaD em Foco, e de dados informados no Censo EaD.BR (2019). Pesquisar sobre essa questão justifica-se pelo crescimento da EaD e criação de diversas opções de plataformas de ensino por empresas de tecnologia de informação e comunicação. Amplia-se essa justificativa pela discussão de uso em contexto aplicado, ou seja, conhecimento, análise e discussão de usos de ferramentas de comunicação e interação no processo de ensino e aprendizagem.

As ferramentas digitais de comunicação e interação, no contexto desta pesquisa, configuram os recursos que permitem uma comunicação e interação não somente entre homem e computador, mas também entre homem-homem, seja com propósito profissional, pessoal ou educacional (PRIMO, 2007 *apud* FREITAS, PASSERINO, 2012). Referem-se às tecnologias digitais empregadas com o intuito de

² *Gadgets* - É uma palavra inglesa que traduzindo significa “dispositivo” ou “aparelho”. Consiste num dispositivo tecnológico que tem função específica e prática com grande utilidade no dia a dia. Amaral (2009) associa o termo Gadget a uma geringonça tecnológica.

proporcionar a interação. No contexto educacional, elas podem possibilitar condições para o aprendizado e construção de conhecimento de modo coletivo e compartilhado.

Para Freitas e Passerino (2012, p. 06), “pensar a interação mediada pelo computador do ponto de vista do equipamento e as conexões necessárias para que se torne ativo e disponível para o manuseio, é possuir uma visão míope” em relação às múltiplas possibilidades que as ferramentas digitais permitem à comunicação e interação humanas. Assim, as ferramentas de comunicação são aquelas que possibilitam o envio de informações ponta a ponta, ou seja, o comunicador elabora sua mensagem e a transmite ao destinatário ou destinatários, esse por sua vez a recebe. As de interação, por sua vez, são as que possibilitam que, além do envio do conteúdo possa-se obter o retorno do destinatário tornando a experiência mais rica e interativa.

O presente artigo está dividido nas seguintes seções, a partir desta introdução: os procedimentos metodológicos, que tratam a metodologia da pesquisa bibliográfica e a constituição do *corpus* de pesquisa; na sequência, traz os resultados e a discussão; por fim, apresenta as considerações finais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada a partir da leitura de artigos científicos. Os artigos foram selecionados na revista EaD em foco (Revista Científica em Educação à Distância) disponível no site <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/issue/view/24> e de dados informados no Censo EaD.BR (2019). Para a seleção da revista e, consequentemente, dos artigos observamos a temática em investigação: ferramentas de comunicação e interação na EaD. Ressaltamos que, para a escolha da revista, observamos também a avaliação do Qualis, sendo essa de Qualis A3.

Os dados foram coletados a partir da leitura na íntegra dos artigos e foram analisados verificando a recorrência e efetividade do uso das ferramentas de comunicação e interação na EaD. Tendo em vista a coleta e análise dos dados, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica e de natureza qualitativa.

Por pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p.50) considera que se refere à pesquisa “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa compõe os estudos desenvolvidos em todas

as áreas de investigação, porém há estudos que são exclusivamente bibliográficos (GIL, 2008), como é o caso deste artigo.

No que tange a natureza qualitativa da pesquisa, Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p.21) afirmam que “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, a pesquisa de natureza qualitativa prioriza uma análise dos dados baseada nos sentidos que eles possam apresentar. Em relação à pesquisa desenvolvida, buscamos compreender o uso das ferramentas e tecnologias disponíveis para o ensino e aprendizagem em EaD.

Inicialmente, foi realizada uma leitura dos títulos dos artigos observando a temática tratada, em um recorte temporal de 2017 a 2020. Esse recorte se deu visando obter dados mais recentes sobre a temática. Com essa leitura foram selecionados 14 artigos. Em seguida, realizamos uma segunda leitura tratando os títulos, resumos e palavras-chave obtendo um *corpus* de 06 (seis) artigos que foram lidos na íntegra. Esses seguem listados no Quadro 1 adiante, por ordem decrescente de data de publicação.

Quadro 1: Artigos selecionados da Revista Científica em Educação a Distância.

Artigo	Ano	Autores	Link
A utilização do design thinking pelo designer instrucional na produção de materiais educacionais destinados à Educação a Distância	2020	Humberto Costa Tania Stoltz Trajano Felipe Barrabas Xavier da Silva	https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/953
Webconferência: o que diz um grupo de alunos do ensino superior a distância	2020	Cássio Gomes Rosse Glaucia Torres Aragon Maria de Fátima Alves de Oliveira	https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1038
Constituição de um ambiente virtual de aprendizagem: uma disciplina, espaços virtuais, interações...	2020	Frederico Fonseca Fernandes Suely Scherer	https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/996
O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta educacional aliada ao ensino de	2019	Thais Petizero Dionízio Felipe Pereira da Silva Dillyane Petizero Dionízio	https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/809

química		Denis de Moraes Carvalho	
Formação continuada de professores de biologia e o uso de ferramentas da Web 2.0 na prática docente	2018	Luiz Gustavo Ribeiro Rolando Maurício Roberto Motta Pinto da Luz Daniel Fábio Salvador	https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revisa/article/view/712
Promoção do pensamento crítico em alunos universitários: o uso do fórum de discussão no Ensino a Distância	2017	Fábio Luiz da Silva, Fabiane Tais Muzardo Juliana Chueire Lyra	https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revisa/article/view/561

Fonte: Elaborado durante a pesquisa.

Dos artigos selecionados, três são de 2020, um de 2019, um de 2018 e um de 2017. Essa cronologia demonstra a atualidade de aplicação e reflexão sobre o uso de ferramentas digitais de comunicação e interação em contexto educacional.

Os dados obtidos nos artigos foram contrastados com as Figuras 1 e 2, respectivamente, intituladas: Recursos educacionais oferecidos aos alunos em cursos totalmente a distância e semipresenciais e Recursos educacionais oferecidos aos alunos em cursos totalmente a distância entre 2015 e 2018. Ambas, presentes no Censo EaD.BR (2019).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontram-se organizados em duas partes, a saber: 3.1 Principais ferramentas usadas em EaD e 3.2 Principais ferramentas usadas em EaD, de acordo com o Censo Digital.

3.1 Principais ferramentas usadas em EaD

Inicialmente, faz-se necessário abrir um parêntese para esclarecer que neste trabalho serão apresentadas ferramentas síncronas e assíncronas. Conforme Santos e Araújo (2009), as ferramentas podem ser síncronas, quando os participantes do evento comunicativo podem se comunicar em tempo real (webconferências e “chats”) embora em lugares diferentes. Essas mesmas autoras afirmam que as ferramentas

assíncronas são aquelas que possibilitam uma comunicação em tempos diferentes (como fóruns, listas de discussão, portfólios, diários, glossários e “wikis”).

Retomando a apresentação dos dados da pesquisa, a leitura dos artigos possibilitou a identificação das principais ferramentas digitais de comunicação e interação utilizadas em aplicações no contexto de ensino e aprendizagem no período de 2017 a 2020. Passamos à descrição delas.

Costa *et al* (2020) trabalham com a *Wiki*. Essa ferramenta é um recurso digital de comunicação e interação em que vários colaboradores podem construir coletivamente um banco de dados e informações sobre determinado assunto, enviando textos, imagens e outros, que pode ser utilizado de forma síncrona ou assíncrona em um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) que, de acordo com Pretto e Pinto (2006 *apud* COSTA *et al*, 2020, p...) “[...] possibilita aos participantes refletirem, interagirem, colaborarem e cooperarem no processo de construção do conhecimento”.

Um AVA, conforme Fernandes *et al* (2010), pode ser composto de diversos espaços virtuais e cada espaço com sua determinada finalidade (aprendizagem), proporcionando diversos meios de interação entre os usuários desses ambientes. Um AVA é constituído quando se considera diferentes estilos do uso do virtual que tem a tarefa de facilitar o diálogo do usuário com a tecnologia, usuário com o objeto do conhecimento e do usuário com o usuário.

Martinez e Garcia (2020) também utilizaram o *Wiki* como uma das ferramentas para o desenvolvimento de um objeto de aprendizagem gamificado 2D. Já Costa *et al* (2020) utilizaram-no para lançarem atividades colaborativas entre os estudantes e concluíram que ele permitiu o desenvolvimento de atividades que valorizaram a colaboração e a reflexão dos alunos no processo de aprendizagem.

Rolando *et al* (2018) realizaram uma investigação acerca das ferramentas tecnológicas mais utilizadas dentro da diversidade de ferramentas existentes na *Web* 2.0 e destacaram que

Dentre os professores que usaram as ferramentas da *Web* 2.0, 65,3% relataram usar uma ou duas ferramentas em sua prática docente e 34,7% declararam que utilizaram três ou mais ferramentas. As ferramentas mais utilizadas foram as redes sociais, seguidas de fórum de discussão e *blogs*. (ROLANDO *et al*, 2018, p. 06)

O fórum, retratado em Rolando *et al* (2018), consiste em um recurso de comunicação e interação assíncrono. É um recurso com múltiplas aplicações, pois pode ser empregado para introduzir um conteúdo, para fomentar um debate sobre um conteúdo já estudado, serve, ainda, para realização de atividades de revisão e fixação. Os participantes da atividade, a ser desenvolvida no fórum, podem compartilhar informações relevantes para o aprendizado de determinados conteúdos.

Azevedo, Behar e Reategui (2012) *apud* Silva, Muzardo e Lyra (2017) comentam que os fóruns proporcionam ricos momentos de interação, mas é necessário que exista a capacidade de reflexão do aluno, o que é fundamental para o aprendizado. Abawajy (2012), também lido por Silva, Muzardo e Lyra (2017), compactua com o mesmo pensamento que por meio da reflexão e colaboração os fóruns de discussão se tornaram populares no ensino superior. Segue a síntese sobre as ferramentas Wiki e Fórum, apresentada no Quadro 2:

Quadro 2: Ferramentas Wiki e Fórum.

Ferramenta	Descrição	Síncrona / Assíncrona	Comentário
Wiki	Permite trabalho colaborativo para produção textual e produção de material.	Síncrona/Assíncrona	Valorização do trabalho colaborativo no processo de ensino e aprendizagem. Possibilidade de produção de materiais educacionais.
Fórum	Possibilita a interação entre os participantes e a socialização de informações.	Assíncrona	Valorização de um espaço para produção de conhecimentos. Permite uma flexibilidade no momento da interação.

Fonte: Elaborado durante a pesquisa a partir de Costa *et al* (2020), Martinez e Garcia (2020) e Rolando *et al* (2018).

No artigo de Dionísio *et al* (2019), os autores trabalharam as seguintes ferramentas de comunicação e interação: *chat*, glossário, diário, questionário, tarefa, lição e a plataforma Moodle a partir de Leite (2006). No Quadro 3, apresentamos as principais características dessas ferramentas:

Quadro 3: Ferramentas de comunicação e interação.

Ferramenta	Características
<i>Chat</i>	Ambiente que funciona em tempo real onde 2 ou mais pessoas trocam informações sobre a disciplina para sanar dúvidas ou mesmo um simples bate-papo. Os registros das conversas podem ser salvos para posterior consulta.
Escolha ou enquete	Interface que possibilita a interação por meio de opções em uma lista apresentada pelo professor. Pode ser usada para coletar pesquisas de opinião, porém não permite respostas discursivas.
Glossário	Interface que se utiliza da colaboração dos alunos para criar dicionários referentes aos termos relacionados à disciplina. Cria-se uma base de dados que pode ser pesquisada facilmente através do termo inserido.
Diário	Interface que possibilita a inclusão de textos ou resumos. Permite ao aluno tomar notas de vários aspectos da aprendizagem. A ferramenta é individual, mas o professor pode deixar um <i>feedback</i> sobre as anotações feitas pelos alunos.
Questionário	Interface que permite elaborar questões, aceita vários tipos dentre as mais importantes são: V ou F, múltipla escolha, resposta curta etc.) Tem uma grande flexibilidade já que permite configurações por parte do professor no que tange a tentativas, correções automáticas e até exportação para <i>Excel</i> .
Lição	Interface que possui o conteúdo apresentado de maneira a prender a atenção do aluno. Geralmente, tem um número de páginas que dependendo da resposta leva a página posterior ou então a anterior. Faz parte do processo de avaliação.
<i>Moodle</i>	Plataforma que integra várias das ferramentas citadas anteriormente. Ambiente que organiza e facilita a elaboração e publicação de material pelo professor e a interação com o aluno possibilitando o acompanhamento e avaliação das tarefas publicadas.

Fonte: Adaptado de Leite (2006) *apud* Dionízio et al (2019).

O Quadro 3 apresenta uma síntese das principais ferramentas utilizadas no ensino. Essas ferramentas desempenham um papel importante para relação professor/aluno e também na relação aluno/aluno, pois possibilitam a interação homem-homem e impactam no trabalho do conteúdo proposto na disciplina, enriquecendo, assim, as possibilidades de construção de conhecimentos.

Ressalta-se que Dionízio *et al* (2019) apresentam um aplicativo que está em uso nas aulas de química (CalcQuimica) e, também, jogos³. Esses autores consideram que tais recursos configuram ferramentas úteis para o processo de ensino e aprendizagem pela aplicação de conteúdos da disciplina em estudo e pela ludicidade, no caso dos jogos. Relatam, por exemplo, que “com o auxílio desse aplicativo a aprendizagem é facilitada e uma utilidade é dada aos aparelhos celulares de que os alunos não conseguem se desvincular” (DIONÍZIO *et al*, 2019, p. 9).

A videoaula é outro recurso a ser considerado na EaD. Conforme apontam Dionízio *et al* (2019), essa ferramenta possibilita a disponibilização de conteúdos didáticos seja de modo introdutório ou para fixação. O alunado pode acessá-la quantas vezes tiver oportunidade, anotar suas dúvidas para saná-las em momento oportuno na interação com o professor e os outros colegas.

Skylar (2009) *apud* Rosse *et al* (2020), por sua vez, comenta que a webconferência é uma tecnologia muito importante para o aprendizado, funciona de forma síncrona despertando a criatividade dos alunos. Nesses ambientes, podem ser disponibilizados com os alunos diversos materiais trabalhando a construção do conhecimento por meio da coletividade (ALMEIDA; MAGUELA, 2018 *apud* ROSSE *et al* (2020)).

Para finalizar a descrição das ferramentas, apresentamos sobre a Plataforma Moodle. Dionízio *et al* (2019) descrevem o Moodle como um *software* livre direcionado à aprendizagem e que tem por finalidade todo o controle de um curso *online*; a sigla Moodle significa *Modular Object Oriented Distance Learning*. Também conhecido como AVA conferindo aos docentes capacidade de administrar cursos à distância podendo ter ao seu alcance diversas ferramentas e recursos didáticos de interação com os alunos.

No uso de ferramentas digitais de comunicação e interação, “é forte a tendência de que a interatividade e a mobilidade vão se tornando abrangentes e é interessante ao professor se adequar a essas mudanças e procurar atualizar-se, buscando práticas pedagógicas digitais” (DIONÍZIO *et al*, 2019, p. 13). É uma tendência que tem impactado as práticas pedagógicas docentes e cada ferramenta de comunicação e interação, as apresentadas neste artigo e outras que despontam no cenário

³ Link de acesso aos jogos: www.jogos.iq.ufjf.br ; <http://www.usp.br/qambiental/jogosRegras.html>

educacional⁴, apresentam um potencial de uso que precisa ser explorado com uma intencionalidade didática.

Podemos elencar, no Quadro 4, os seguintes impactos dessas ferramentas na prática pedagógica, em conformidade com cada pesquisa relatada:

Quadro 4: Impactos na prática pedagógica por meio do uso de ferramentas digitais de comunicação e interação

Artigo	Impactos na prática pedagógica
A utilização do <i>design thinking</i> pelo <i>designer</i> instrucional na produção de materiais educacionais destinados à Educação a Distância (COSTA <i>et al</i> , 2020)	Permite verificar que a ferramenta estimula a cooperação, o diálogo, a criatividade e o envolvimento, focando a resolução de determinado problema e construindo o processo de conhecimento.
Webconferência: o que diz um grupo de alunos do ensino superior a distância (ROSSE; ARAGON; OLIVEIRA, 2020)	Possibilita compreender que as ferramentas facilitam o acesso e a interação entre estudantes e entre esses e os tutores, mesmo para estudantes que residem longe do polo.
Constituição de um ambiente virtual de aprendizagem: uma disciplina, espaços virtuais, interações...(FERNANDES; SCHERER, 2020)	Permite a interação e o compartilhamento de mídias entre os ambientes de ensino. Houve uma melhora na interação, agilizou e facilitou a localização de materiais de estudo.
O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta educacional aliada ao ensino de química (DIONÍZIO <i>et al</i> , 2019)	Evidencia que as tecnologias de informação e comunicação aplicadas ao estudo da química por meios de jogos de <i>softwares</i> possibilitam maior envolvimento dos alunos com os conteúdos e com o próprio processo de ensino e aprendizagem.
Formação continuada de professores de biologia e o uso de ferramentas da Web 2.0 na prática docente (ROLANDO <i>et al</i> , 2018)	Permite identificar uma diversidade de ferramentas a serem utilizadas no ensino, o que possibilita que os professores possam experimentar todo o potencial que a tecnologia oferece para o enriquecimento das formas de apresentação do conteúdo.

⁴ Outras ferramentas que não foram citadas nos artigos analisados: diálogo, *webinars* ao vivo, inteligência artificial (*chatbots* de inteligência artificial).

Promoção do pensamento crítico em alunos universitários: o uso do fórum de discussão no Ensino a Distância (SILVA; MUZARDO, LYRA, 2017)	Evidencia a importância do fórum como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico estimulando a troca de conhecimento entre os alunos. Foi utilizado também para elucidação de dúvidas e comentários pertinentes.
---	---

Fonte: Elaborado durante a pesquisa.

Em síntese, os artigos analisados mostram a evolução das tecnologias de interação e comunicação e apontam para a grande importância do uso das ferramentas digitais no ensino. Mostra também a alta adesão por parte dos alunos ao uso dessas ferramentas na modalidade EaD. Também se observa que o professor necessita estar atento a esta evolução para absorver essas tecnologias e incorporá-las ao seu processo de ensinar.

3.2 Principais ferramentas usadas na EaD, de acordo com o Censo Digital (2019)

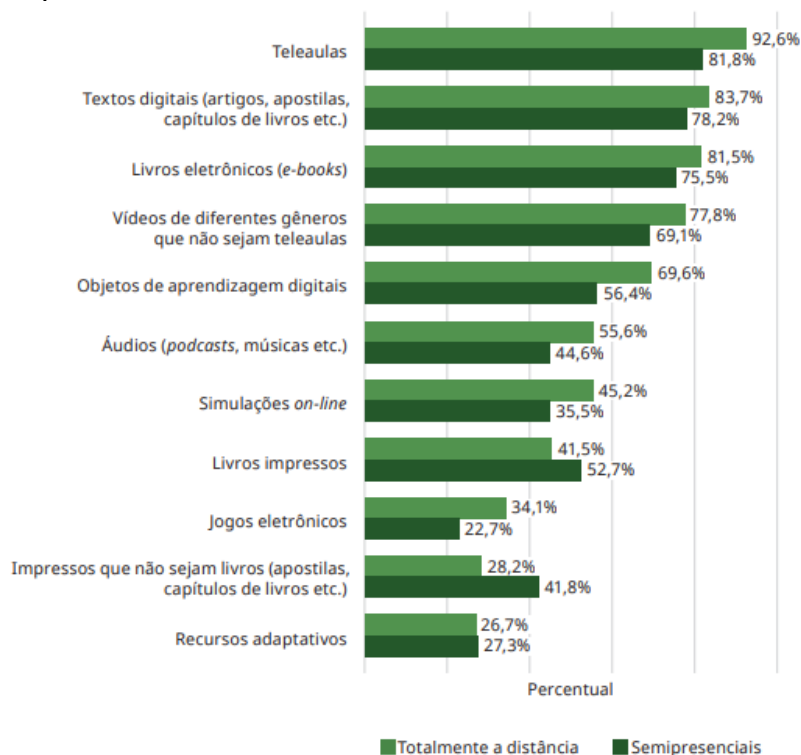
A pesquisa Censo digital (2019), realizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), já na décima primeira edição, consiste em um mapeamento da EaD no contexto brasileiro, cujo objetivo geral é evidenciar as principais tendências dessa modalidade de ensino. Na edição de 2018, o Censo digital apresenta informações quantitativas e qualitativas acerca da EaD no país. Abarca dados de níveis e modalidade educacionais diversos, tanto do “sistema formal de ensino, as iniciativas de ensino não formal e as atividades de instituições que fornecem produtos e serviços no segmento” (CENSO DIGITAL, 2019, p. 29).

As instituições participam da pesquisa de modo voluntário. Os dados coletados e as análises realizadas são abrangentes. Contudo, não há pretensão de apresentar uma visão completa da EaD no Brasil. A ABED informa que

o levantamento sobre o tamanho e o alcance da EAD no Brasil continuará ocorrendo todos os anos no período tradicional, de janeiro a março; já os temas específicos serão tratados em questionários à parte, no momento em que se identificar um tema de interesse, e a divulgação de todos os resultados antecipará a publicação impressa do próximo Censo. (CENSO DIGITAL, 2019, p. 29)

De acordo com o Censo Digital (2009), predominam teleaulas, textos digitais, livros e vídeos, dentre os recursos educacionais oferecidos aos alunos em cursos totalmente a distância e semipresenciais, o que se pode observar na Figura 1.

Figura 1. Recursos educacionais oferecidos aos alunos em cursos totalmente a distância e semipresenciais.



Fonte: Censo EaD. Brasil (2019).

Na Figura 1, temos um panorama da oferta dos recursos educacionais aos alunos. Percebemos que na modalidade totalmente a distância a oferta de recurso na maioria das vezes é maior que nas semipresenciais, impulsionado pelo crescimento do uso das ferramentas digitais de comunicação e interação disponíveis no ensino EaD.

Em relação aos artigos analisados, há uma convergência no que se refere ao uso das videoaulas, como retratam Dionízio *et al* (2019). Recurso muito utilizado e de preferência do alunado. Há uma diversidade de recursos elencados na Figura 1 (teleaulas, textos digitais, livros eletrônicos, vídeos, objetos digitais de aprendizagem) que não foram mencionados nas pesquisas analisadas, mesmo sendo de um recorte temporal recente e compatível com o período de realização do Censo Digital (2019),

o que evidencia a lacuna existente quanto à análise e reflexão do uso dessas ferramentas.

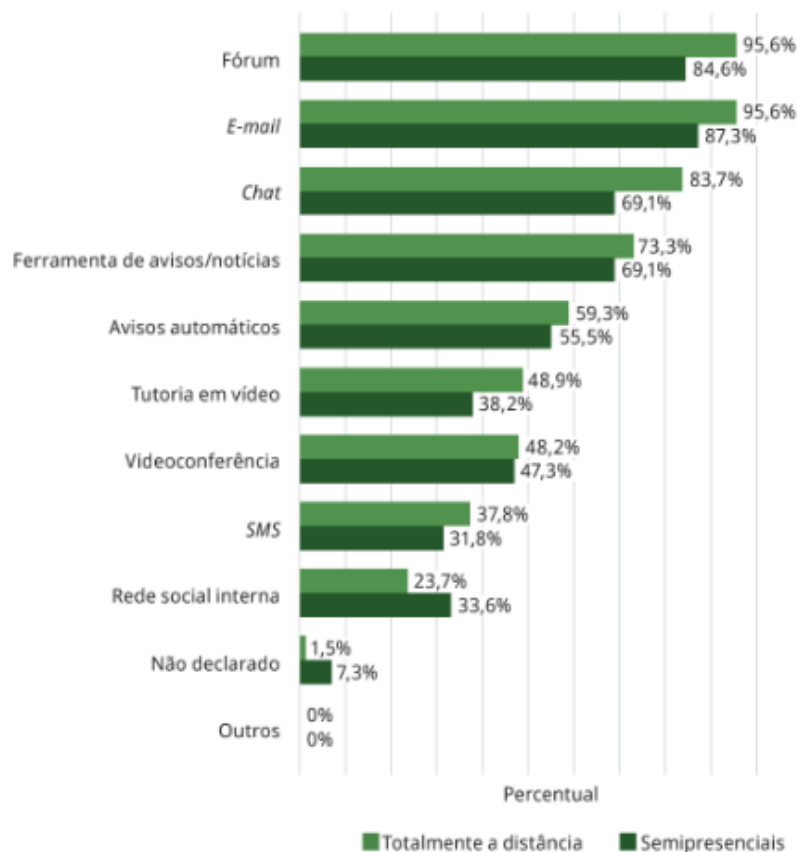
Ainda refletindo sobre os dados da Figura 1, de acordo com o Censo EaD (ABED, 2019, p. 91), apesar dos avanços tecnológicos, as teleaulas ainda constituem os principais recursos utilizados pelas instituições que ofertam cursos EaD e Semipresenciais, o que indica que

[...] a figura de um professor que ministra conteúdos ainda é muito forte no campo educacional, por mais que as tendências pedagógicas estejam mostrando a existência de caminhos que atribuem aos alunos um papel protagonista e mais autônomo. Será preciso, com o tempo, identificar os conteúdos que estão sendo trabalhados de modo mais expositivo e verificar a possibilidade de apresentá-los de outras maneiras.

Essa constatação do Censo EaD (2019), reforça também a relevância do processo de interação no processo de ensino e aprendizagem. Corrobora, dessa maneira, a discussão de Primo (2007) *apud* Freitas e Passerino (2012) que é essencial pesquisar a compreensão dos modos de interação virtual, não só com viés instrumental, mas os processos de interação homem-homem mediada por tecnologias digitais. Essas tecnologias aparecerão em forma de ferramentas na Figura 2.

O Censo EaD (2019, p. 98) evidencia, sobre o atendimento e a comunicação com os alunos dos cursos EaD e semipresenciais que, independentemente do canal usado, verifica-se “a alta frequência de interação nos cursos dos dois tipos. Isso é muito positivo, pois evidencia como se pode estar constantemente em contato por meio do AVA. Dificilmente se está, de fato, só”, como apontam os dados da Figura 2:

Figura 2. Canais dos AVA usados para atendimento e comunicação com os alunos em cursos a distância e semipresenciais.



Fonte: Censo EaD. Brasil (2019).

Na Figura 2, percebemos a grande adesão às ferramentas de comunicação e interação disponibilizadas nos AVA, tanto na modalidade a distância como semipresenciais. Isso reforça ainda mais a importância da diversificação de ferramentas e canais para atender e acompanhar o desenvolvimento do aluno. Essa diversificação proporciona mais agilidade e controle no processo de aprendizado, diminuindo o distanciamento entre docentes e discentes.

Dialogando com os artigos analisados, é possível estabelecer os seguintes paralelos no que se referem a estas ferramentas (Figura 2):

- Fórum: Dentre os canais mais utilizados para comunicação dos alunos o fórum foi o mais utilizado tanto no ensino a distância como no presencial, isso mostra a potencialidade desta ferramenta e a alta adesão como sendo o canal principal para interação do professor e aluno. Nos artigos selecionados o fórum é citado como sendo a ferramenta de grande potencial no ensino.

- b) *Email*: Segunda ferramenta mais utilizada na troca de informações conforme a figura 2. Isso acontece devido a facilidade de utilização e ao amadurecimento da tecnologia, sendo uma das mais antigas. Como é possível manter cópias de todas as mensagens enviadas e recebidas torna-se uma grande fonte para consultas posteriores.
- c) *Chat*: Por ser uma ferramenta síncrona que estreita a distância entre seus interlocutores podemos observar que também houve uma alta adesão ao seu uso, a troca de mensagens em tempo real permite maior dinamismo e resolução de dúvidas em tempo real.
- d) Ferramentas de avisos/notícias: Essa ferramenta não foi tratada nos artigos selecionados.
- e) Avisos automáticos: Essa ferramenta não foi tratada nos artigos selecionados.
- f) Tutoria em vídeo: Essa ferramenta não foi tratada nos artigos selecionados.
- g) Videoconferência: Essa ferramenta não foi tratada nos artigos selecionados.
- h) *SMS*: Essa ferramenta não foi tratada nos artigos selecionados.
- i) Rede social interna: Essa ferramenta não foi tratada nos artigos selecionados.

Em resumo, verifica-se a existência de diversas ferramentas que contribuem para o ensino a distância. Algumas delas possuem maior adesão e são utilizadas como primeiras opções na interação entre aluno e professor. O fórum, *email* e chat encabeçam o ranking de opções de canais de comunicação. O fórum por ser uma ferramenta que estimula o pensamento crítico, o *email* se justifica pela troca assíncrona de informações podendo também compartilhar arquivos de tamanho maiores como textos, planilhas, PDF entre outros e o *chat* por estreitar a relação se beneficiando do meio síncrono de troca de informações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada, não pretendemos explicitar todas as tecnologias disponíveis com o advento da *Web 2.0* e sim traçar um panorama das principais ferramentas mais utilizadas nos artigos selecionados da pesquisa. É nítido que a tecnologia veio para contribuir com o ensino de diversas disciplinas. A evolução da *internet*, conexões cada vez mais rápidas, aumento da disponibilidade de pontos de acesso e o fator custo para se ter uma conexão de boa qualidade viabilizaram o ensino EaD. Com essa evolução a quantidade de ferramentas digitais de interação e

comunicação aumentaram consideravelmente auxiliando os docentes e os discentes no processo de aprendizado.

A disponibilidade de um ambiente para abrigar as ferramentas de aprendizado proporciona ao aluno maior comodidade e permite uma linha de aprendizado e utilização mais linear já que tudo está organizado em um mesmo local facilitando a localização e o entendimento de sequências de navegação na plataforma de ensino.

Ferramentas como *Wiki* e Fórum enriquecem a experiência do aluno proporcionando fonte de pesquisa e espaço para debates de diversos assuntos pertinentes. A diversificação oferecida pelas ferramentas também torna o aprender menos cansativo e repetitivo já que são vastos os tipos de tarefas que as plataformas podem disponibilizar para seus alunos.

Tais mudanças também criam um revés que é a barreira tecnológica naqueles denominados “analfabetos digitais”. Para utilização de ambientes de aprendizado e suas ferramentas existe que o usuário tenha o mínimo de conhecimento específico: Como acessar? Como me cadastrar? Como interagir? Partindo desse pressuposto a adequação da interface no que tange a usabilidade é de suma importância para facilitar o uso das ferramentas de aprendizagem que ela proporciona.

Outra questão, perceptível na apresentação dos dados do Censo EaD, é a predominância do uso de recursos que reproduzem o ambiente da sala de aula presencial tradicional, em que o professor assume a centralidade no ensino, com aulas expositivas, apesar dos avanços tecnológico e da ampliação da acessibilidade dos recursos digitais. Nessa perspectiva, cumpre ressaltar que os recursos digitais devem sempre ser vistos como ferramentas complementares a práticas de ensino fundamentadas em sólidos conhecimentos teóricos, pedagógicos e filosóficos que permitem a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CENSO EAD.BR: **relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018** = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2018 [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaberes, 2019.
- COSTA, H., STOLTZ, T. ., SILVA, T. F. B. X. da. A utilização do Design Thinking pelo Designer Instrucional na Produção de Materiais Educacionais Destinados à Educação a Distância. **EaD Em Foco**, 2020, v. 10(2). Disponível em:

<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/953>. Acesso em 27 de out. de 2020.

DIONÍZIO, T. P. *et al.* O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta educacional aliada ao Ensino de Química. (2019). **EaD Em Foco**, 9(1). Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.809>. Acesso em 27 de out. de 2020.

FERNANDES, F.; SCHERER, S. Constituição de um ambiente virtual de aprendizagem: uma disciplina, espaços virtuais, interações. **EaD em Foco**, 2020, v. 10. n. 1. Disponível em <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/996>. Acesso em 27 out. 2020.

FREITAS, G. A; PASSERINO, L. M. 3ª idade na rede: Ferramentas de comunicação proporcionando a socialização. **IX ANPED** - Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 20102. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2325/916>. Acesso em 05 de nov. de 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo:Editora Atlas.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis-RJ:Editora Vozes, 2009.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROSSE, C. G. ., ARAGON, G. T., OLIVEIRA, M. de F. A. Webconferência: o que dizem um grupo de alunos do Ensino Superior à Distância. **EaD Em Foco**, 2020,v. 10(1), 13. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.1038>. Acesso em 27 out. 2020.

ROLANDO, L. G. R.; *et. al.* Formação continuada de professores de Biologia e o uso de ferramentas da web 2.0 na prática docente, **EaD em Foco**, 2018, v. 8 n. 1. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/712>. Acesso em 27 out. 2020.

SANTOS, O.; ARAÚJO, M. M. S. A interface glossário do Moodle e construção interativa de conteúdos abertos em cursos *online*. In.: ALVE; BARROS; OKADA (Org.) **Moodle estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador-BA: EDUNEB, 2009, p. 235-255.

SILVA, F.L., MUZADOR, F.T.; LYRA, J.C. , Promoção do Pensamento Crítico em Alunos Universitários: o Uso do Fórum de Discussão no Ensino a Distância, **EaD em Foco**, 2017, v. 7 n. 2. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/554>. Acesso em 05 nov. 2020.

Capítulo 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES COM PERSPECTIVA INCLUSIVA

**Janine Cristina Santos Silva
Rita de Cácia Santos Souza
Adriana Alves Novais Souza**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES COM PERSPECTIVA INCLUSIVA

TRAINING FOR TEACHERS AND MANAGERS WITH INCLUSIVE PERSPECTIVE

**FORMACIÓN PARA PROFESORES Y GERENTES CON PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

Janine Cristina Santos Silva

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS). Licenciada em Pedagogia pela UFS (2020) e integrante do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva - NÚPITA (UFS). E-mail: janiine.santos28@gmail.com

Rita de Cácia Santos Souza

Pós-doutorado (2014), doutorado em Educação pela UFBA (2009). Mestre em Educação (2000). Licenciada em Pedagogia (1993). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, ABPEE e líder do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva - NÚPITA (UFS). E-mail: ritacssouzaa@yahoo.com.br

Adriana Alves Novais Souza

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Mestra em Educação (UFS). Especialista em Libras - Cândido Mendes. Professora do Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de Sergipe. E-mail: dria.novais.souza@gmail.com

RESUMO

A formação docente tem sido apontada como um ponto chave para a efetivação das práticas de inclusão de alunos com deficiência nas escolas, seja regular, seja na sala

de recursos multifuncionais. Ela possibilita a preparação do professor em formação e/ou atuante, promovendo os subsídios necessários para o enfrentamento das demandas do cotidiano da sala de aula. Neste artigo, objetivamos discutir aspectos da educação inclusiva, especificamente relacionados à formação de professores e gestores para uma atuação na perspectiva inclusiva. O trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo, de caráter bibliográfico e é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Pibic no período de 2019 a 2020, intitulada Concepções e percepções acerca da Educação Inclusiva no município de São Cristóvão, Sergipe, pelo olhar dos diferentes atores – II, aprovado pelo comitê de ética da UFS. Refletimos sobre a necessidade de articulação entre outros atores escolares, além do professor para a inclusão se efetive no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Formação de Professores.

ABSTRACT

Teacher training has been identified as a key point for the effective inclusion of students with disabilities in schools, whether regular or in the multifunctional resource room. It enables the preparation of the teacher in training and / or acting, promoting the necessary subsidies to face the demands of the classroom's daily life. In this article, we aim to discuss aspects of inclusive education, specifically related to the training of teachers and managers to act in an inclusive perspective. The work is characterized as a qualitative study, with a bibliographic character and is the result of a research developed at Pibic in the period from 2019 to 2020, entitled Conceptions and perceptions about Inclusive Education in the municipality of São Cristóvão, Sergipe, from the perspective of the different actors - II, approved by the UFS ethics committee. We reflected on the need for coordination between other school actors, in addition to the teacher for inclusion to be effective in the school space.

KEYWORDS: Education. Inclusion. Teacher training.

RESUMEN

La formación docente ha sido identificada como un punto clave para la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad en las escuelas, ya sea en la sala de recursos multifuncional o regular. Permite la preparación del docente en formación y / o actuación, promoviendo las subvenciones necesarias para afrontar las demandas de la vida diaria del aula. En este artículo, pretendemos discutir aspectos de la educación inclusiva, específicamente relacionados con la formación de docentes y directivos para actuar con una perspectiva inclusiva. El trabajo se caracteriza por ser un estudio cualitativo, de carácter bibliográfico y es el resultado de una investigación desarrollada en Pibic en el período de 2019 a 2020, titulada Concepciones y percepciones sobre la Educación Integrada en el municipio de São Cristóvão, Sergipe, desde la perspectiva de los diferentes actores. - II, aprobado por el comité de ética de la UFS. Reflexionamos sobre la necesidad de coordinación entre otros actores escolares, además del docente para que la inclusión sea efectiva en el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE: Educación. Inclusión. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Embora as Instituições de Ensino Superior tenham incluído no currículo das licenciaturas disciplinas que tratam da perspectiva inclusiva e ofertado especializações na área, atendendo às orientações e diretrizes da legislação nacional de inserir, obrigatoriamente, “conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias” (BRASIL, 2015), a realidade da inclusão no país ainda merece atenção.

Uma das principais problemáticas apontadas em pesquisas no processo de efetivação das políticas de inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns perpassa o trabalho pedagógico, especificamente a formação docente. Ainda é recorrente a insegurança de atuais e futuros professores diante da possibilidade de receber um aluno com deficiência em sala de aula, geralmente com a justificativa de não foi preparado para lidar com elas (HANSEL; ZYCH; GODOY, 2014; SOUZA, 2019, MANTOAN, 2006).

Em suas pesquisas, Glat e Pletsch (2012) observaram as dificuldades vivenciadas e as limitações dos profissionais que, muitas vezes, também trazem consigo uma compreensão estigmatizada sobre a temática e apontam como maior dificuldade saber o que fazer para incluir na escola e no trabalho alunos com deficiências, especialmente na esfera cognitiva.

Nesse sentido, considera-se a importância de buscar compreender como se dão as relações e percepções dos diferentes atores que fazem parte da escola na perspectiva inclusiva. Nesse intuito, a pesquisa intitulada “Concepções e Percepções acerca da Educação Inclusiva no Município de São Cristóvão, Sergipe, pelo Olhar dos Diferentes Atores-II” e aprovada pelo Comitê de Ética da UFS sob o número CAAE 16399819.3.0000.5546 foi construída.

Neste artigo, tem-se um recorte teórico da pesquisa, com o objetivo de compreender aspectos da formação de professores e gestores na perspectiva inclusiva, através do levantamento de pesquisas de autores como Mendes (2006), Santos (2014a; 2014b), Souza (2020), entre outros.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como pesquisa bibliográfica, a qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Para

tanto, realizamos um levantamento de referências teóricas, possibilitando o diálogo com autores e conhecimentos prévios sobre o objeto do estudo.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES

A luta pelos direitos humanos tem se fortalecido gradualmente, visando dirimir as práticas de discriminação e buscando um mundo mais democrático e igualitário. Segundo Freitas (2006) “para este tipo de sociedade que tanto se almeja, emerge assim a necessidade da prática inclusiva” (FREITAS, 2006 p. 167).

Segundo Mendes (2006), o termo educação inclusiva surgiu no início da década de 1990, propondo um modelo escolar em que todas as crianças, independentemente de sua condição, deveriam estudar em classes comuns, considerando a possibilidade de retirada da criança da classe para salas de recursos multifuncionais quando não houvesse benefício da educação inclusiva em classe comum. Essa afirmativa é questionada por alguns autores pois, para alguns, o aluno precisa participar dos dois espaços, na perspectiva de que quanto mais receber informações, mais ele aprenderá.

As discussões sobre a educação inclusiva, tanto internacionalmente quanto na realidade brasileira, passaram a acontecer mais enfaticamente depois de duas conferências mundiais, apoiadas pela Organização das Nações Unidas: a primeira, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia; a segunda, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que aconteceu na Espanha, em 1994 e dela resultou a Declaração de Salamanca. Ela tornou-se um marco na história da educação inclusiva (MENDES, 2002).

Em linhas gerais, a Declaração de Salamanca salienta o direito à educação a todas as crianças, levando em consideração as necessidades individuais de cada uma e considera as escolas regulares inclusivas como os meios mais eficazes de educação (UNESCO, 1994).

Na escola, a inclusão deve ser entendida por todos aqueles que dela participam, possibilitando ocorrer a aprendizagem baseada na diversidade, devido ao fato de estarem todos envolvidos em atividades coletivas e não de forma dividida (PIMENTEL; SANTOS, 2014). A Declaração de Salamanca, salienta que:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo de educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (UNESCO, 1994, p. 61).

O movimento mundial sobre as escolas inclusivas possibilitou o avanço da discussão sobre a concepção da educação baseada na diversidade. A partir disso, foram ocorrendo eventos, normas, acordos regionais, nacionais e internacionais com objetivo de criar condições para o desenvolvimento de escolas para todos (MATOS; DINIZ, 2014) e que, baseados nas concepções da Declaração, destacam a importância de se haver uma parceria entre família, professores e profissionais da escola para que a inclusão possa realmente ocorrer.

Para que de fato a educação inclusiva aconteça, faz-se necessário que todos os envolvidos trabalhem conjuntamente, possibilitando o funcionamento de uma rede de atenção a esse público e que os professores sejam preparados para entender seu papel e responsabilidade na equipe. Sendo assim, a inclusão de acordo com Freitas (2006) consiste em:

Um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o desenvolvimento humano (FREITAS, 2006 p. 173).

A partir da educação inclusiva é possível introduzirmos uma nova forma de olhar, tanto as pessoas quanto a educação. Dessa forma, ao prepararmos a escola para incluir os alunos com deficiência, os benefícios para todos os atores envolvidos no processo educativo serão múltiplos (FREITAS, 2006).

A partir dessa perspectiva, não mais olhamos para a educação inclusiva considerando apenas aqueles que estão dentro do ambiente escolar em si, como também consideramos aqueles que possibilitam que ela aconteça, de forma não tão direta em relação ao aluno, mas ainda de fundamental importância, como os gestores de várias secretarias, organizações, dentre outros. Como diz Mendes (2006), para que a educação inclusiva realmente ocorra, a escola regular necessita de recursos e de toda uma rede de apoio que lhe dê suporte.

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar (LOPES, 2008, p. 01).

Ao refletirmos sobre um mundo inclusivo, é possível conceber a ideia de que todas as pessoas possuem as mesmas condições e oportunidades, sem distinções. Dessa forma, a inclusão possui como ponto chave o respeito e o reconhecimento do indivíduo (SANTOS, 2014a), reconhecimento esse que não deve ser adquirido pela sua deficiência, e sim por “ele ser um indivíduo, ser o ator principal do seu espetáculo de vida” (SANTOS, 2014a, p.40).

Conforme Bissoto (2013), ao se pensar em educação inclusiva é preciso levar esta discussão para além do ambiente escolar, entendendo que este assunto pertence a toda a coletividade e que é preciso fomentar indagações sobre o saber e fazer inclusão e quem está envolvido nesse processo. Para que a inclusão se torne fato, propõe Cláudia Werneck (2009), é preciso sair do específico para o cotidiano, que pautas das conversas do dia a dia aos discursos de empresários e políticos, que a sociedade seja em si mesma inclusiva e que sejamos todos responsáveis pela qualidade de vida de nosso semelhante.

Seja no processo de educação inclusiva, ou não, precisamos entender que cada aluno é diferente e que, mesmo entre aqueles que possuem a mesma condição de deficiência, há aprendizagens e comportamentos diferentes, o que exige uma continuada formação do professor, para que nossas práticas não sejam fechadas em diagnósticos e terapias pontuais.

Os dias atuais exigem-nos um novo olhar, uma nova postura e precisaremos sempre procurar rever o que estamos fazendo em cada contexto, em cada época e região, ou seja, exigem a compreensão da complexidade humana. Isso faz parte da evolução natural do mundo. Nessa jornada, “vamos nos envolvendo com o novo, sem nos perceber de momento o que o tempo e o trabalho conseguem transformar. Há, contudo, aqueles que são mais sensíveis, os que estão de prontidão, ‘plugados’ nessas reviravoltas” (MANTOAN, 2015, p. 20). É preciso estar atento aos sinais que

nos alertam para “a necessidade e emergência do novo”, para “a urgência de adotá-lo para não sucumbir ao que é velho e ultrapassado” (*idem*).

A perspectiva inclusiva prevê adequações escolares, o que significa infraestrutura, adequações mobiliárias, instituição da sala específica de atendimento, formação continuada para gestores e professores. Tais investimentos foram previstos no Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, que institui política de financiamento através do FUNDEB, visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino e promovendo define medidas de apoio à inclusão e acessibilidade escolar, que envolve, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a quebra de barreiras: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática (existente nas políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (percebida mediante a rotulação, preconceitos e discriminações nos comportamentos das pessoas em relação à deficiência).

É necessário que haja uma formação plena e não apenas técnica, que possa motivar o professor a focar principalmente nas potencialidades do aluno, vendo o seu contexto, sua família, sua história educacional e pessoal, ainda muito a se compreender, conforme veremos no próximo capítulo.

3 POR UMA FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Antes de adentrarmos na análise sobre formação de professores e gestores, pensamos ser importante refletirmos sobre o conceito de educação:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas — físicas, morais, intelectuais, estéticas — tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Neste sentido, a educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo* por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico

quanto no de desenvolvimento da personalidade" (LIBÂNEO, 2004, p. 22-23) [Grifos do autor].

A concepção de educação, orientada para a atividade humana que se faz a partir de suas relações, compreende que o homem é fruto desse contexto e, sendo assim, é papel dos sistemas educacionais fomentar e garantir que as trocas interativas dos seus estudantes, desde os primeiros passos na educação formal, possam garantir seu desenvolvimento pleno, tanto cognitiva quanto socialmente falando.

De acordo com Freitas (2006), a formação do professor, tida como uma preparação inicial, deve englobar aprendizados que possibilitem o desenvolvimento de competências profissionais, tornando-o apto para atuar em situações singulares. Sendo assim, a formação é entendida como um “processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem [...] e do sistema escolar no qual ele se insere, condições para continuar aprendendo” (TARDIF, 2002, p.177).

No decorrer desse processo, muitas questões têm sido levantadas sobre “como efetivamente ofertar com qualidade o trabalho educativo para todas as crianças, inclusive para aquelas que necessitam de apoio individualizado na sala de aula” (MATOS; DINIZ, 2014, p. 45). Como formar professores para o mundo atual? De acordo com Feldman, 2009 apud Souza, 2017, p. 96, são tempos de inseguranças e incertezas e isso provoca um constante “defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos”. A articulação entre ação e reflexão, entre teoria e prática são os grandes desafios da formação docente. A assertiva dialoga com o que afirma Charlot:

[...] formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental. (CHARLOT, 2005, p. 93).

Em função das mais recentes políticas nacionais para a inclusão escolar, há um aumento da inserção de pessoas com deficiência, dentre outras necessidades

educacionais na rede regular de ensino. Esta realidade faz com que seja necessária uma verdadeira avaliação desse processo, assim como uma reflexão sobre ele, o que nos leva a compreender as percepções dos principais envolvidos e, principalmente, de que formação docente para a inclusão estamos falando.

A formação inicial, para Ferreira (2006), refere-se à formação institucional de estudantes que não são professores e nem atuam na educação formal. Essa formação deve ocorrer em universidades, faculdades e institutos superiores de educação. Fundamentando-se na preparação desse futuro professor, de forma que ele possa adquirir os “conhecimentos e habilidades básicas para a docência” (FERREIRA, 2006, p. 227).

As pedagogias novas insistem sobre o papel ativo do aluno como condição de acesso ao saber, o papel do professor como sendo menos o de comunicar seu saber que o de acompanhar a atividade do aluno, de lhe propor uma situação potencialmente rica, de lhe ajudar a ultrapassar os obstáculos, de criar outros novos para que ele progrida. O modelo subjacente é aqui, enfim, aquele da aprendizagem, mas no sentido que este termo toma no mundo do artesão do que aquele da comunicação de uma mensagem. Em outros termos, há uma prática do saber e o ensino deve formar para essa prática, e não apenas se contentar em expor conteúdos. Aprofundando-se a análise, aliás, pode-se aplicá-la igualmente ao ensino magistral: quando “ministra um curso”, o educador pratica o saber diante dos alunos e supõe que estes, seguindo-o passo a passo, aprendem a pensar. Neste sentido, todo ensino digno desse nome se pretende também formação (CHARLOT, 2005, p. 90).

Em contrapartida, a formação continuada ocorre quando o estudante já é um professor e está atuando nas escolas. Assim sendo, a formação continuada deve sempre estar vinculada ao professor, uma vez que os desafios encontrados ao educar são os mais diversos possíveis, e acompanhar essas mudanças é essencial.

Normalmente, são oferecidos nos cursos de formação continuada conteúdos práticos e/ou teóricos, considerados importantes para o trabalho em sala de aula. Tendo em vista que “as demandas educacionais hoje mudam tão rapidamente que a professora precisa de apoio contínuo para poder dar conta delas” (FERREIRA, 2006, p. 228). É vital que o professor esteja cada vez mais capacitado e seguro dos seus planejamentos, para que possa trabalhar na consolidação da proposta de educação inclusiva.

Em relação a formação em educação especial, Denari (2006) destaca que seria importante garantir que:

- 1) Esta ocorra em nível superior, descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas;
- 2) A parte específica desta formação seja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional seja um professor;
- 3) A parte específica vise à atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum (DENARI, 2006, p. 40).

De acordo com o artigo 18, § 1º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), serão considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que em sua formação foram incluídos conteúdos sobre educação especial. Esses conteúdos devem ser adequados para o desenvolvimento das seguintes competências: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Segundo o § 3 do artigo 18, para se tornar um professor especializado é necessário comprovar:

- I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 78).

Já o § 4º aborda a questão da formação continuada para os professores que já exercem o magistério (BRASIL, 2001). Logo, as Diretrizes norteiam possibilidades para que a formação ocorra tanto na graduação quanto na pós-graduação (DENARI, 2006).

Sendo assim, tem aumentado o número de estudos realizados na tentativa de compreender o que pensam os professores, alunos e família, atores envolvidos nesse processo, a respeito da educação inclusiva e como a vivenciam. Os estudos de Lopes e Marquezine, 2012; Ferroni e Gasparetto, 2012; Abe e Araujo, 2010; Vitta, De Vitta e Monteiro, 2010 trazem como público-alvo cada um desses participantes envolvidos e,

destes, os professores são os mais frequentemente abordados, talvez na compreensão de que sejam a peça fundamental na efetivação deste processo (LOPES; MARQUEZINE, 2012; FERRONI; GASPARETTO, 2012; ABE; ARAÚJO, 2010; VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010). Analisamos os estudos de alguns desses autores, por se configurarem como casos representativos no que tange à percepção docente sobre a educação inclusiva.

Lopes e Marquezine (2012) realizaram um estudo em que coletaram dados dos professores sobre o conhecimento acerca do processo de inclusão, em que relacionam situações vividas dentro da própria instituição, de forma a “vislumbrar as possibilidades de atender, de maneira diferente, os alunos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem” (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 500).

Já Santos (2014b) analisou relatos dos professores, em que estes demonstram sentimentos relacionados ao desejo, anseio e a vontade de fazer acontecer, bem como as angústias sobre o longo caminho que ainda é preciso percorrer, pois os professores “reconhecem que não sabem como lidar com a situação de ter um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala” (SANTOS, 2014b, p. 229).

Para Pimentel e Santos (2014), a atuação do professor para a educação inclusiva requer que seu perfil profissional seja composto por quatro pontos: “conhecimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, respeito às diferenças, comprometimento com os estudantes e ação pedagógica baseada nos princípios da mediação da aprendizagem” (PIMENTEL; SANTOS, 2014, p. 83).

Abe e Araújo (2010) destacam que os alunos com deficiência muitas vezes demonstram dificuldades em relação a ações positivas das demandas escolares. Nesse caso, é importante que o professor avalie a sua participação nesse contexto, pois “poderá auxiliar na definição de estratégias facilitadoras da experiência” (ABE; ARAÚJO, 2010, p. 284).

A ação pedagógica, numa perspectiva inclusiva, necessita reconhecer as diversidades que ocorrem na aprendizagem e focar no potencial dos alunos, além da adaptação do currículo quando necessário (PIMENTEL; SANTOS, 2014). No entanto, para o professor não basta apenas querer, eles precisam de “apoio, de um suporte, subsídios para que o processo aconteça de fato” (SANTOS, 2014b, p. 231).

É fundamental que o professor tenha essa perspectiva de unidade entre teoria e prática e que é imprescindível que o professor reflita sobre as suas práticas, para que seja possível buscar o caminho da aprendizagem dos seus alunos. Um processo

que proporcione uma aula inclusiva no seu sentido mais amplo, ou seja, uma aula em que seja possível desenvolver práticas nas quais o professor consiga captar o seu aluno por completo e contemplar diferentes formas de aprendizagem (SANTOS, 2014a).

Dessa forma, é necessário refletir sobre a realidade que encontramos dentro das salas de aula, pois mesmo com alguns direitos assegurados em leis e decretos públicos, muitas crianças não têm acesso a uma escola com práticas verdadeiramente inclusivas.

Freitas (2006), ao analisar práticas pedagógicas realizadas nas salas regulares com os alunos com deficiência, concluiu que a formação dos professores tem contribuído de forma insuficiente para a realização dessas práticas. É importante refletir e buscar respostas aos questionamentos:

Como um currículo, em um curso de licenciatura, pode contribuir para responder à necessidade de formação do professor para a educação inclusiva? Qual a importância ocupada pela educação inclusiva nos programas de formação de professores? Em que medida a educação inclusiva, com seus desafios e possibilidades, está presente nos conteúdos dos cursos de formação (FREITAS, 2006, p. 168)?

Para que um professor possa realizar a mediação da aprendizagem, é importante uma formação que lhe proporcione contribuições teóricas e metodológicas para construir esse perfil. Assim sendo, a formação do professor necessita desde o início, que o licenciando possa compreender o que de fato ocorre dentro das instituições e refletir sobre as possíveis intervenções (PIMENTEL; SANTOS, 2014).

Segundo Freitas (2006), para ocorrer a efetivação da inclusão, é necessária a transformação da estrutura organizativa das escolas regulares, bem como a desconstrução das práticas de segregação. Além disso, elementos como os investimentos nas estruturas físicas das instituições, a organização da equipe para trabalhar de forma conjunta e a “compreensão dos alunos sobre a riqueza de estar convivendo com o diferente e aprendendo na pluralidade” (SANTOS, 2014b, p. 222) são fundamentais. Ou seja, trata-se de um processo em que se é preciso envolver todos, não só alunos e professores, mas também gestores.

No entanto, poucos estudos foram encontrados no Brasil com foco na percepção da direção escolar sobre a educação inclusiva. Silva (2006), no seu estudo, constatou a importância do gestor na efetivação da inclusão nas escolas, pois a

proposta de gestão relaciona-se diretamente com a forma como será considerada a educação e, conseqüentemente, a educação inclusiva.

Uma das professoras entrevistada por Silva (2006) relata o momento em que constatou que o aluno com deficiência não era responsabilidade isolada dela, mas que deveria ser considerado um projeto da escola; tampouco poderia ser visto como um fardo, geralmente, atribuídos aos professores que têm “mais jeito” ou menos condições de evitá-los, como os recém-ingressantes. O trabalho na perspectiva inclusiva, pondera Silva (2006, p. 115), é “fundamentalmente um trabalho coletivo”.

O contexto escolar terá profunda relevância na forma como o aluno com deficiência se desenvolve, aponta Silva (2006). Oportunidades dadas ou omitidas reverberarão em como ele aprende (ou não) e esse contexto não é feito exclusivamente pelo espaço em sala de aula.

Portanto, é de extrema importância que a gestão seja democrática e compreenda a necessidade de uma educação para todos. Isto é, uma gestão que promova ações de forma coletiva, empregando todos os meios para auxiliar o bom funcionamento da escola, com a intenção de alcançar os objetivos propostos de forma articulada. Dessa forma, pode-se assegurar que as concepções e percepções em relação à educação inclusiva da direção escolar podem interferir no modo como a escola irá atuar neste contexto inclusivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos de pesquisas que tratam da perspectiva inclusiva entre alguns atores escolares, refletimos que a formação é um ponto chave para a realização do trabalho desenvolvido com alunos com deficiência, tanto na sala regular, quanto na sala de recursos multifuncionais. A formação inicial possibilita a preparação do futuro do professor e a continuada, irá proporcionar os subsídios necessários para que o profissional que já atua na educação formal torne-se capacitado para as inúmeras demandas do cotidiano da sala de aula.

É um equívoco pensar na educação inclusiva de qualidade sem investimento e formação dos professores, mas, principalmente, é preciso compreender que não são apenas os professores os responsáveis por fazer a inclusão na escola. Não é possível atuar de forma consistente sem a participação dos gestores, da equipe técnico-

pedagógica, da família e do pessoal de apoio pedagógico da inclusão, como cuidadores e intérpretes, por exemplo. É preciso haver parceria, com a gestão valorizando e priorizando propostas inclusivas e com a família garantindo que o aluno esteja na escola, incentivando sua participação.

Ainda há poucos estudos sobre a formação dos gestores na perspectiva inclusiva, mas é vital para a efetivação da educação inclusiva que os professores e gestores repensem suas práticas e busquem modificações na formação e estrutura escolar, visando oferecer um ensino de qualidade para todos.

Ainda não encontramos na literatura sergipana, até o momento, estudos que buscassem identificar a percepção e concepção dos principais atores envolvidos com a educação inclusiva. Além disso, os estudos encontrados sobre a temática da educação inclusiva, foram localizados, em sua grande maioria, na capital do estado. Portanto, consideramos que as pesquisas decorrentes de nosso projeto Pibic 2019/2020 serão de extrema relevância, apontando para um cenário ainda pouco explorado.

Esperamos que as reflexões e análises aqui apresentadas possam ampliar os conhecimentos na área da formação docente com perspectiva inclusiva e motivar outros pesquisadores a aprofundar a temática e contribuir com a Educação.

REFERÊNCIAS

ABE, P. B.; ARAÚJO, R. C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.2, p.283-296, Mai.-Ago., 2010.

BISSOTO, M. L. Educação Inclusiva e Exclusão Social. **Revista Educação Especial**, v.26, n.45, p.91-108, 2013.

BRASIL. Casa Civil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Artmed, 2005.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERRONI, M. C. C.; GASPARETTO, M. E. R. F. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.2, p. 301-318, Abr.-Jun., 2012.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GLAT, R; PLETSCHE, M D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

HANSEL, A. F.; ZYCH, A. C.; GODOY, M. A. B. **Fundamentos da educação inclusiva**. Licenciatura em Pedagogia. UAB.UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE-UNICENTRO. Guarapuava- Paraná, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.

LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidade de pensar a inclusão**. GT Educação Especial n.15, Anped, 2008.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.): **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATOS, A.; DINIZ, A. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. In: SOUZA, R.; BORDAS, M.; SANTOS, C; (Org.). **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristovão: Editora UFS, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. e MARINS, S.C.F. (org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

PIMENTEL, S. C.; SANTOS, A. J. P. Cotidiano escolar, inclusão e formação docente. In: SOUZA, R. de C. S.; BORDAS, M. A. G.; SANTOS, C. S. (org.) **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristovão: Editora UFS, 2014.

SANTOS, A. R. A relevância do pensar inclusivo do professor de libras no curso de pedagogia. In: SOUZA, R.; BORDAS, M.; SANTOS, C; **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristovão: Editora UFS, 2014a.

SANTOS, C. U. N. Querer, mas não saber fazer: os docentes e gestores em tempos de inclusão. In: SOUZA, R. de C. S.; BORDAS, M. A. G.; SANTOS, C. S. (org.) **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristovão: Editora UFS, 2014b.

SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Programa de Assistência à Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite-0>. Acesso em 18 jul. 2014.

SILVA, C. L. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico** (dissertação). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, A. A. N. Formação docente para a educação inclusiva: entre proposituras e desafios. In: SOEIRA, E. R.; BRASILEIRO, R. M. O. (Org.) **Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões** – Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação: necessidades educativas especiais**. Unesco: Salamanca, 1994.

VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Editora WVA: Rio de Janeiro, 3ª ed., 2009.

Capítulo 3

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E
UNIVERSIDADE ABERTA DO
BRASIL: PASSADO,
PRESENTE E FUTURO PÓS-
PANDEMIA**

**Marcos Rogério Martins Costa
Jonilto Costa Sousa**

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: PASSADO, PRESENTE E FUTURO PÓS-PANDEMIA⁵

Marcos Rogério Martins Costa

*Pós-doutorando no Mestrado Nacional Profissional de Ensino de Física, do Instituto
de Física da Universidade de Brasília (IF/UnB)*

*Membro da Equipe multidisciplinar do Centro de Educação a Distância da
Universidade de Brasília (Cead/UnB)*

Brasília, Distrito Federal –Brasil

Contato: marcosrmcosta15@gmail.com

Jonilto Costa Sousa

*Coordenador do curso de Gestão do Agronegócio da Faculdade UnB Planaltina
(FUP/UnB)*

Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGP/UnB)

Brasília, Distrito Federal –Brasil

Contato: jonilto@unb.br

RESUMO

Com o advento da pandemia de Covid-19, causada pelo novo vírus SARS-CoV-2, a educação formal está migrando da modalidade presencial para a não presencial. Uma mudança em curso no Ensino Superior e que, aos poucos, estava sendo inserida na Educação Básica, em especial na etapa do Ensino Médio. Desse modo, este ensaio objetiva apresentar a modalidade de Educação a Distância (EaD) a partir da Universidade Aberta do Brasil-UAB, discutindo, em específico, a sua história, o financiamento e os profissionais envolvidos. Como metodologia, parte-se de um estudo exploratório, retomando bases históricas e teóricas acerca do tema. A fundamentação teórica se assenta, de um lado, nos estudos de especialistas da área da Educação e das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação-TDCI e, de outro, na legislação brasileira desenvolvida a respeito dessa temática. Como resultado parcial, depreende-se que o Programa UAB impactou positivamente a Educação brasileira, sobretudo o oferecimento de cursos do Ensino Superior a distância, só que não é uma estrutura que pode ser reproduzida para outras etapas e modalidades da Educação brasileira sem adaptações e novas contribuições no modelo de aprendizagem. Desde o acesso às tecnologias até o compromisso com a formação de

⁵ Este artigo foi apresentado no III Seminário de Educação a Distância da Região Centro-Oeste (SEAD-CO), em 2020, e depois publicado, pela primeira vez, na Revista Thema (COSTA; SOUSA, 2020), em edição especial sobre a COVID-19 e seus impactos.

excelência, há diversos desafios. O fulcral do panorama de pandemia é que a Educação brasileira tem que estar preparada para os cenários de crise.

Palavras-chave: Educação a Distância; Universidade Aberta do Brasil; Modalidade não presencial.

ABSTRACT

With the advent of the Covid-19 pandemic, caused by the new SARS-CoV-2 virus, formal education is migrating from face-to-face to non-face-to-face. A change in progress in Higher Education and which, little by little, was being inserted in Basic Education, especially in the Secondary Education stage. Thus, this essay objective to present the form of Distance Education (DE) from the Universidade Aberta do Brasil (UAB), specifically discussing its history, funding and the professionals involved. As a methodology, this essay parts of an exploratory study, the control of historical and theoretical bases on the subject. The theoretical basis is based, on the one hand, on the studies of specialists in the field of Education and Digital Technologies of Communication and Information (TDCI) and, on the other hand, on the developed of the Brazilian legislation and about the subject. As a partial result, it appears that the UAB Program positively impacted Brazilian Education, especially the provision of distance learning in the offer of College courses, only it is not a structure that can be "copied" to other stages and modalities of Brazilian Education without adaptations and new contributions in the learning model. From access to technologies to the commitment to training for excellence, there are several challenges. The main point of the pandemic panorama is that Brazilian Education has to be prepared for crisis scenarios.

Keywords Distance Education; Open University of Brazil; Non-face-to-face modality.

INTRODUÇÃO

Com o advento da pandemia de Covid-19, causada pelo novo vírus SARS-CoV-2, a educação formal está migrando da modalidade presencial para a não presencial. Uma mudança em curso no Ensino Superior⁶ e que, aos poucos, estava sendo inserida na Educação Básica, em especial na etapa do Ensino Médio⁷. Desse modo, este ensaio objetiva apresentar a modalidade de Educação a Distância (EaD) a partir da Universidade Aberta do Brasil-UAB, discutindo, em específico, a sua história, o financiamento e os profissionais envolvidos.

⁶ Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2018), o número de matrículas na modalidade a distância dos cursos superiores está em crescimento no Brasil, pois, de 2008 a 2018, o número de inscrições cresceu mais de 180%. Em 2018, a modalidade a distância corresponde a 24,2% do total de pessoas registradas na graduação, o que equivale a mais de dois milhões de estudantes.

⁷ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, nota-se que há a implementação paulatina de atividades a distância junto aos alunos matriculados do ensino médio e da educação profissional e no ensino superior.

Destaca-se que a medida de suspensão das aulas foi adotada em mais de 156 países do mundo, conforme os últimos dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)⁸. Segundo a Organização, que monitora os impactos da pandemia na Educação, mais de 150 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. Isso afetou mais de um bilhão de crianças e jovens em todo mundo. Esse contingente corresponde a mais de 80% de todos os estudantes cadastrados nos bancos de dados da Unesco.

Em 17 de junho de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publica no Diário Oficial da União a Portaria n.544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020a), que estende a autorização de aulas a distância em instituições federais de ensino superior até 31 de dezembro de 2020. Destaca-se que, desde março de 2020, o MEC publica portarias autorizando o ensino não presencial. Essa portaria, que foi a terceira, teve o maior prazo, autorizando que aulas on-line fossem oferecidas até o fim de 2020 nas universidades, institutos federais e demais instituições de educação superior integrante do sistema federal de ensino.

Observando esse panorama, torna-se pertinente e necessário revisitar a história do Ensino a Distância (EaD) no Brasil. Por EaD, entre os sentidos que lhe atribuem, entende-se o processo de ensino e aprendizagem que ocorre quando há a separação temporal e/ou espacial entre quem aprende e quem ensina. Conforme Moran (1994, p. 1), é uma modalidade de ensino e aprendizagem na qual tanto professores quanto alunos “[...] podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes”. A partir desse entendimento, a proposta deste estudo é, como foi dito, apresentar a oferta de cursos na modalidade EaD da Universidade Aberta do Brasil - UAB, apresentando a história dos cursos a distância no Brasil e no Mundo e as características específicas do Programa UAB.

A partir dos marcos históricos, destaca-se que os cursos a distância existem desde 1881 nos Estados Unidos que oferecia curso de língua hebraica por correspondência na Universidade de Chicago. No Brasil, suas origens estão em 1937 com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa, do Ministério da Educação, no

⁸ Dados compartilhados pela Unesco em conformidade com a política de Acesso aberto para facilitar a pesquisa e a informação sobre a COVID-19. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/opensolutions>. Acessado em: 25 set. 2021.

qual aulas de cursos livres e de ensino básico eram transmitidas no rádio e acompanhadas de material apostilado impresso. A primeira empresa privada a oferecer cursos a distância no território nacional foi o Instituto Monitor em 1939 que capitaneou o ensino de cursos técnicos por correspondência e, desde então, atendeu aproximadamente cinco milhões de brasileiros.

O marco regulatório da EaD no Brasil está amparado na publicação da Lei nº 9394, de 1992, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após essa publicação, diversas outras leis e decretos foram sendo publicados para regimentar, promover e estruturar o processo de ensino e de aprendizagem a distância no Brasil. Compreende-se, portanto, os aportes legais e estruturais foram se desenvolvendo ao longo da história, principalmente na segunda metade do século XX e início do século XXI.

Para tanto, o ensaio foi segmentado em cinco partes. Na primeira, foi apresentado o arcabouço teórico-metodológico. Na segunda, foram exploradas as bases legais da EaD no Brasil. Na terceira, discutiu-se a criação e o financiamento do Programa da UAB. Na quarta, investigou-se os profissionais envolvidos e recentes (trans)formações da EaD tanto em matéria de legislação quanto em práticas profissionais e percepções dos usuários do Programa da UAB. Na quinta, foram tecidas algumas reflexões para o futuro pós-pandemia.

Compreendendo esse panorama, este estudo pretende discutir a EaD no Brasil, selecionando, como objeto, o Programa da UAB. Destaca-se que este ensaio não é de caráter exaustivo, nem quantitativo. No próximo tópico, o arcabouço teórico-metodológico do presente estudo é apresentado.

ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como metodologia, parte-se de um estudo exploratório, retomando bases históricas e teóricas acerca do tema da EaD no Brasil. Marconi e Lakatos e (2003, p. 187) explicam que este tipo de estudo consiste em “investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema”, tendo, geralmente, três finalidades, a saber: “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos”. A finalidade a ser desenvolvida neste ensaio a partir dessa metodologia é a segunda, no sentido

de tornar a temática do desenvolvimento e oferecimentos de cursos na modalidade EaD no Brasil, em especial no Ensino Superior, mais familiar aos pesquisadores, contribuindo, assim, para que as agendas de pesquisa possam r suas investigações nesse campo de conhecimento que é relativamente recente na área da Educação.

Outra característica deste estudo é que se propõe a ser descritivo, de caráter informativo, utilizando ainda a classificação proposta por Marconi e Lakatos (2003). Em outras palavras, o presente ensaio não tem como propósito levantar hipóteses e testá-las, ou ainda, de promover debates e correlações sobre o tema. A proposta é a de descrever as bases gerais que sustentaram o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem a distância no Brasil e do Programa UAB.

A fundamentação teórica desta pesquisa, por sua vez, se assenta, de um lado, nos estudos de especialistas da área da Educação e das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação-TDCI, como Filatro (2018), Amiel, Duran e Costa (2017); Arruda e Arruda (2015); Sousa (2012) e Martins (2006); e, de outro, na legislação brasileira desenvolvida a respeito dessa temática (BRASIL, 2020; 2019a; 2019b; 2018c; 2018d; 2017; 2014; 2006; 2005). É um estudo, por conseguinte, interdisciplinar, uma vez que envolve disciplinas de áreas distintas do conhecimento, mas que, em sua essência, buscam entender, direta e indiretamente, o fenômeno do desenvolvimento da EaD no território nacional. A primeira disciplina aborda a partir dos critérios da cientificidade; a segunda, via regimento legal. Destaca-se, mais uma vez, que o recorte dado a esse fenômeno é a partir da especificidade, isto é, neste ensaio, o foco é o Ensino Superior a distância e o objeto para tratar esse foco de análise é o Programa UAB.

Considerando esses aspectos teórico-metodológicos, os tópicos a seguir abordam cada qual um aspecto desse recorte. No terceiro tópico, é discutida a base legal da EaD na Educação brasileira. No quarto, busca-se entender como foi a criação do Programa UAB e suas principais características. No quinto, o escopo de observação são as recentes transformações que afetaram tanto as bases legais, quanto as práticas profissionais daqueles que estão em serviço e a serviço da EaD no Brasil. No sexto, abordam-se algumas possibilidades que devem ser (re)pensadas no futuro pós-pandemia. Em seguida, são tecidas as considerações finais deste ensaio.

BASES LEGAIS DA EAD NO BRASIL

O marco regulatório do EaD no Brasil está relacionado à promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Conforme está estabelecido no Art. 80: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2018c). A regulamentação desse artigo ocorreu a partir do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, contudo, segundo Arruda e Arruda (2015, p. 323), esse documento “trazia em seu texto interpretações confusas e controversas sobre a EaD”. Isso foi inferido pelos estudiosos, porque, desde o primeiro artigo, o decreto “caracteriza a EaD de maneira técnica, privilegiando a mediação pelos suportes de informação e desconsiderando o papel docente no processo educativo, haja vista inferir acerca da possibilidade de ‘autoaprendizagem’ pela EaD” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 324).

Outro documento que reforçou a proposta do EaD foi o Plano Nacional de Educação - PNE do período de 2001 a 2010. Dentre os objetivos propostos para o ensino superior, o PNE (2001-2010) propôs: “estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001). A expressão Educação à Distância apareceu 29 vezes em todo o documento, o que demonstra a relevância dessa modalidade para o desenvolvimento da Educação no território nacional.

Em 2005, o Decreto nº 2.494, de 1998, é revogado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro. Essa legislação trata a EaD como uma modalidade educacional na qual a “[...] mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

A principal mudança que ocorreu entre o Decreto nº 2.494/1998 e o Decreto nº 5.622/2005 é que a EaD deixa de ser compreendida como uma forma de ensino de autoaprendizagem que se apropria de recursos didáticos estáticos apresentados por meio de suportes de informação. A partir de 2005, entende-se que essa modalidade educacional, com apoio e mediada por tecnologias de informação e comunicação, necessita da atuação de professores e estudantes no desenvolvimento de atividades

educativas. É a passagem de um processo de ensino e aprendizagem passivo/receptivo para um processo mediado e interativo, conforme apontam Sousa (2012) e Martins (2006).

CRIAÇÃO E FINANCIAMENTO DO PROGRAMA DA UAB

De acordo com Martins (2006) e Sousa (2012), no Ensino Superior, o protagonismo da Universidade de Brasília foi determinante. Em 1979, a instituição assinou um convênio com a Open University, da Inglaterra, para ofertar diversos cursos de extensão universitária na modalidade EaD. De acordo com Martins (2006, p. 58), “embora iniciativas de Projetos de Lei para criação de uma Universidade Aberta já estivessem sido apresentadas no Congresso Nacional desde 1974, a UnB foi universidade pioneira na execução de cursos de extensão na modalidade a distância”.

A proposta do ensino superior a distância no território nacional foi impulsionada a partir da criação e do desenvolvimento do Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB. O Programa UAB foi criado a partir do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, visando “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Esse sistema propôs fomentar a modalidade de EaD nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar as pesquisas em metodologias. Outro propósito do Programa UAB é o de incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos, estimulando, assim, a criação de centros de formação permanentes a partir de polos de educação a distância em localidades estratégicas do País.

O diferencial da UAB, em comparação às demais instituições de ensino superior público, é o de propiciar a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas no Ensino superior que possibilitam a parceria dos três níveis governamentais: federal; estadual e municipal. Conforme Arruda e Arruda (2015, p. 328) destacam “diferente dos modelos implantados em outros países, como a Open University na Inglaterra ou a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha, o Brasil não adota uma universidade aberta única que centraliza as ofertas de cursos à distância”. O modelo brasileiro estabelece um sistema descentralizado, que é desenvolvido a partir de orientações gerais, resguardando a autonomia universitária e as

características regionais das Instituições Públicas de Educação Superior - IPES associadas.

De acordo com a Assessoria de Comunicação Social (BRASIL, 2019a), do Ministério da Educação, atualmente a UAB possui “555 polos (fases um e dois) nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. Destes polos, 288 são da primeira etapa (todos em atividade) e 267 da segunda fase (em implantação)”. Os 555 polos estão divididos por regiões e por estados, da seguinte maneira:

- Região Norte - Tem 85 polos assim distribuídos: Acre (8), Amazonas (7), Amapá (3), Pará (33), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (12);
- Região Nordeste - 176 polos: Alagoas (5), Bahia (44), Ceará (29), Paraíba (17), Pernambuco (10), Piauí (26), Rio Grande do Norte (11), Sergipe (12) e Maranhão (22);
- Região Centro-Oeste - 45 polos: Distrito Federal (2), Goiás (21), Mato Grosso do Sul (8) e Mato Grosso (14);
- Região Sul - 97 polos: Paraná (37), Santa Catarina (17) e Rio Grande do Sul (430);
- Região Sudeste - 152 polos: São Paulo (36), Rio de Janeiro (31), Espírito Santo (27) e Minas Gerais (58) (BRASIL, 2019a).

No que tange ao oferecimento de cursos, a principal proposta do Programa da UAB é apoiar a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Dessa maneira, as ofertas de vagas são prioritariamente direcionadas à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Isso decorre, porque, em sua forma inicial, a UAB tinha como foco preencher a lacuna na formação inicial e continuada de professores. Cabe destacar que, nos últimos anos cinco anos, o escopo de atuação do Programa se expandiu consideravelmente para outras áreas de atuação, embora as formações voltadas às licenciaturas ocupem o maior número das vagas oferecidas pelas IPES.

Outro aspecto interessante a respeito da UAB é a forma como se dá o seu financiamento. O Art. 6º do Decreto nº 5.800, de 2006, dispõe o seguinte sobre essa temática:

As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de

movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira. (BRASIL, 2006).

Compreendendo esse orçamento, Amiel, Duran e Costa (2017, p. 162) explicam que, na UAB, as responsabilidades são compartilhadas por três principais esferas, a saber: “o estado, responsável pela gestão e financiamento do sistema; as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) responsáveis pela parte acadêmica; e os municípios, com a responsabilidade pela infraestrutura e pessoal para os polos de apoio”. No que diz respeito às IPES, estas realizam o planejamento e a implementação dos cursos oferecidos, bem como garantem sua execução e qualidade.

A gestão das IPES é estabelecida de distintas formas, podendo ser distribuída entre os departamentos atuantes ou de maneira centralizada, por meio de Núcleos ou Secretarias – na Universidade de Brasília, por exemplo, existe o Centro de Educação a Distância (cf. SOUSA, 2012). Os Estados e os Municípios oferecem o espaço físico, sua manutenção e o quadro de funcionários. O Governo Federal, a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, estabelece as regras de funcionamento e realiza a gestão e o financiamento: custo de pessoal; desenvolvimento de material; produção de avaliações; dentre outros. Essa é a estrutura básica de funcionamento e financiamento do Programa UAB.

PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS E RECENTES (TRANS)FORMAÇÕES DA EAD

Os profissionais que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD vão muito além do professorado. Segundo Filatro (2018), o processo de preparação de conteúdos para EaD segue de perto o processo do se chama atualmente Design Instrumental-DI, campo de atuação que objetiva criar soluções para as necessidades de aprendizagem. No DI, há diversas fases: análise; desenvolvimento; *design*; implementação e avaliação. Essas demandam distintos e diferentes profissionais: tutores; *designers* instrucionais; engenheiros da informação; professores; gestores; dentre outros. Além disso, a partir da execução e difusão dos cursos na modalidade EaD, há a participação ativa de toda comunidade universitária ao redor da IPES e de seus membros: alunos matriculados; cônjuges; filhos; parentes; etc. Esses são os grupos envolvidos e impactados, direta e indiretamente, na constituição e execução dos cursos da UAB.

Com a expansão dessas práticas profissionais e o desenvolvimento da EaD no Brasil, como foi dito, em 2017, foi promulgado o Decreto nº 9.057 que revogou o Decreto nº 5.622/2005, que regulamentava o Art. 80 da Lei nº 9.394/1996. Com o Decreto nº 9.057/2017, a noção de EaD foi ampliada e incorporado o entendimento de que a EaD necessitava de “[...] pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros” (BRASIL, 2017) para, assim, desenvolver suas atividades educativas. Dentre esse pessoal qualificado, estão incorporados tutores, *designers* instrucionais e demais profissionais envolvidos no DI de conteúdos para EaD.

Destaca-se, ainda, que, atendendo a Portaria CAPES nº 183, de 21/10/2016, o Sistema UAB adotou o licenciamento aberto em todos os seus recursos didáticos. Essa proposta teve, como objetivo, assegurar que estejam abertos, por meio de licenças livres, a criação, a disponibilização, o uso, bem como a gestão de tecnologias e seus recursos educacionais. Com isso, a UAB contribui para facilitar o uso, a revisão, a adaptação, a tradução, a recombinação, a distribuição e, sobretudo, o compartilhamento gratuito pelo cidadão – contudo, resguardados os direitos autorais pertinentes.

Em janeiro de 2017, a Diretoria de Educação a Distância-DED da CAPES aplicou um questionário em escala nacional (BRASIL, 2018c). O objetivo do formulário era obter mais informações sobre a percepção sobre a qualidade dos cursos, bem como o grau de expectativa dos estudantes que ingressaram no Sistema UAB. Dos que responderam o questionário, 17.832 (38,4%) disseram atuar como professor do Ensino Básico (Brasil, 2018c). Observou-se, nesse estudo, que a região Sul (42,2%) foi onde registrou-se o maior percentual de alunos matriculados no Sistema UAB atuando como professores, em segundo lugar, encontra-se o Nordeste (40,4%), em seguida, Norte (38,2%), Sudeste (35%) e Centro-Oeste (34,4%), apontado na pesquisa.

O mesmo estudo demonstrou que a maioria (82%) recomendaria o curso ofertado pelo Sistema UAB e, também a maioria (81,5%), avaliou positivamente como ótimo ou bom o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem-AVA. Outro dado a se destacar nessa pesquisa é que, em momentos de dificuldade com as disciplinas, 39,9% dos respondentes procuram ou procuravam a tutoria a distância e a segunda opção mais frequente foi tentar resolver sozinho com 31,9%. Isso aponta a relevância da tutoria no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD.

Esses dados (BRASIL, 2018c) convalidam que a EaD no Brasil está em desenvolvimento e seus avanços já são perceptíveis tanto na legislação vigente, quanto na proposta de ensino e de aprendizagem em atuação no Ensino Superior. O Programa da UAB dá indícios disso. Há de se fazer ressalvas como a infraestrutura e o acesso à internet no território nacional, principalmente em locais periféricos, como apontam Arruda e Arruda (2015).

POSSIBILIDADES PARA O FUTURO PÓS-PANDEMIA

Fazer previsão sobre o futuro da educação é complexo, principalmente em tempos de pandemia – por isso não é propósito deste tópico. O que se apresenta, aqui, são reflexões das possibilidades para o futuro pós-pandemia que servem mais de recomendações do que propriamente oráculos ou vaticínios.

Primeiramente, há de se ponderar a prevalência dos resultados positivos sobre os pontos de melhoria no caso da UAB, mesmo porque, se considerarmos que a EaD no Brasil é ainda incipiente e não foi, por ora, consolidada, os resultados apontados nos tópicos anteriores delineiam uma trajetória satisfatória. Como resultado parcial deste estudo, depreende-se que o Programa UAB impactou positivamente a Educação brasileira, sobretudo o oferecimento de cursos do Ensino Superior a distância, só que não é um sistema que pode ser reproduzido *ipsis litteris* em outras etapas e modalidades da Educação brasileira sem adaptações e novas contribuições no modelo de aprendizagem.

Diversos fatores devem ser levados em conta, sendo alguns deles: a garantia de equidade de acesso tanto no fator tecnológico como equipamentos e internet, quanto de conhecimento sobre os usos didático-pedagógicos das ferramentas tecnológicas. Como Coelho, Costa e Mattar (2018, p. 1091) apontam, há uma gradação escalar da sabedoria digital, na qual se pode aprender “as diferentes e diversas posições do sujeito em sua relação com as novas mídias”. Com efeito, não podemos necessariamente afirmar que só porque o estudante é jovem que o indivíduo tem maior ou menor facilidade de acesso e de conhecimento sobre as tecnologias digitais. Esse é um mito dos nativos digitais – estes são, segundo Prensky (2001), pessoas que nasceram depois da difusão dos computadores e da internet – que não deve ser estimulado, sobretudo no momento de pós-pandemia.

Outro ponto a se tratar é o conceito de *educação a distância* (EaD) em relação ao de *ensino remoto*. São concepções distintas e não devem ser abordadas como sinônimo. A primeira é uma modalidade não presencial assim como a segunda noção. Só que a EaD tem uma epistemologia que está sendo construída há muito mais tempo do que a noção de educação remota. Logo, quando a EaD se realiza, são necessários diversos e distintos profissionais, como foi apontado a partir de Filatro (2018) no tópico anterior. O ensino remoto, por sua vez, pode surgir a partir de adaptações e traduções pedagógicos. Esse tipo de trabalho não necessariamente é realizado por equipes especializadas na modalidade a distância. Já na maioria dos casos, quando se trata de EaD, existe um grupo de trabalho composto por diversos profissionais: *designer* instrucional; professor-conteudista; tutor; gestor educacional; etc. Logo, o contexto de pós-pandemia não pode influenciar que se pense que o ensino remoto seja necessariamente a realização de EaD, uma vez que são conceitos distintos e, como foi evidenciado, práticas diferentes de atuação na modalidade não presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que este ensaio cumpriu o objetivo que se propôs: apresentar a EaD no Brasil a partir do desenvolvimento do Programa UAB. Sem querer alcançar a exaustividade sobre a temática ou fazer um estudo de revisão bibliográfica sistemática, esta investigação conseguiu explorar essa temática. A centralidade da pesquisa pautou-se por desenvolver uma análise de caráter descritivo e fundamentado na literatura mais recente acerca do tema, sem, com isso, aprofundar-se em detalhamentos ou correlações que tenderiam a alargar o objetivo do presente estudo.

Diante do exposto, pode-se dizer que o Programa UAB causou um impacto positivo na Educação brasileira, sobretudo no oferecimento de cursos do Ensino Superior. Destaca-se o fato que a UAB possibilitou o ingresso à universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados de nosso País. Além disso, o Programa incentivou e difundiu o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (cf. BRASIL, 2019). Por conseguinte, a EaD está se desenvolvendo e a UAB faz parte desse processo como catalisador do seu processo de implementação e difusão no território nacional. Só que esses dados positivos não possibilitam que a

EaD seja aplicada em todas as etapas e modalidades da Educação brasileira sem que ocorram adaptações, mais recursos tecnológicos e de financiamento, bem como contribuições efetivas para novos modelos de aprendizagem, os quais devem distinguir as noções de EaD e ensino remoto.

Essas são as ponderações que devem ser postas a educadores, professores, pais, responsáveis e comunidade universitária e escolar em geral. Desde o acesso às tecnologias até o compromisso com a formação de excelência, há diversos desafios. O fulcral do panorama de pandemia é que a Educação brasileira tem que estar preparada para os cenários de crise.

REFERÊNCIAS

AMIEL Tel; DURAN, Maria Renata da Cruz; COSTA, Celso José da Construindo. Políticas de Abertura a partir dos Recursos Educacionais Abertos: uma Análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, Cáceres, Espanha, v. 16, n. 2. p. 161-172, jun.-dez., 2017.

ARRUDA Eucidio Pimenta; ARRUDA Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e Democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul.-set., 2015.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o Art. 80 da LDBEN (Lei nº 9394 de 1996)**. Portal do MEC, Arquivos, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acessado em: 25 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Portal do Planalto, Arquivos, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm. Acessado em: 25 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Portal do Planalto, Arquivos, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acessado em: 25 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016. **Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino**

Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Diário Oficial [da] União, n. 23, Seção 1, p. 6, Brasília, DF, 03 de mar. 2016a.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. **Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.** Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 14 de mar. 2016b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21393466/do1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marco-de-2016-21393306. Acessado em: 25 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Portal do Planalto, Arquivos, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acessado em: 25 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Brasília: INEP; MEC, 2018a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 22 de nov. 2018b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acessado em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB.** Universidade Aberta do Brasil, 11 jan. 2018c, 11h 26. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>. Acessado em: 25 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Portal do Planalto, Arquivos, 2018d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acessado em: 25 set. 2021.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social. **Quantidade de polos da UAB por estado.** Portal do MEC, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=346-uab&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 25 set. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **O que é o Sistema UAB e sua legislação. Conteúdo Estático,** 2019b. Disponível

em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudo-estatico/7836-o-que-e-uab>. Acessado em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.** Diário Oficial [da] União, ed. 114, seção 1, p. 62, Brasília, DF, 17 de jun. 2020.

COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR, João Augusto. Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018.

COSTA, Marcos Rogério Martins; SOUSA, Jonilto Costa. Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia. **Revista Thema**, v. 18, n. Especial, p. 124-135, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.124-135.1832> Acessado em: 25 set. 2021.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD**: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

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

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Educação a distância na Universidade de Brasília**: uma trajetória de 1979 a junho de 2006. 2006. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MORAN, José. Novos caminhos do ensino a distância. **Informe Centro de Educação a Distância-CEAD**, SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p.1-3, out-dez., 1994.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

SOUSA, Jonilto Costa. **Processo de inovação na gestão de educação a distância**: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal. 2012. 305 f. (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

Capítulo 4

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A
ATIVIDADE DE BRINCAR:
REFLEXÃO NECESSÁRIA EM
CONTEXTO DE AULA REMOTA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ana Paula Bispo Vieira

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATIVIDADE DE BRINCAR: REFLEXÃO NECESSÁRIA EM CONTEXTO DE AULA REMOTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Bispo Vieira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia; Especialista em Neuropsicopedagogia pela FAVENI- Faculdade Dom Alberto; E-mail: apbvp@hotmail.com

Resumo: O presente estudo teve como objetivo inicial refletir sumariamente acerca da importância e exigência da atividade de brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantil em contexto de aula remota, numa perspectiva inclusiva, considerando as pesquisas científicas. Não havendo encontrado registros de pesquisas com a temática aqui refletida, prosseguiu-se com a reflexão, lançando mão da pesquisa do tipo exploratória, a partir da coleta de dados de pesquisa bibliográfica. A relevância do trabalho é justificada por apontar a necessidade e urgência de que sejam realizadas investigações que envolvam a temática aqui refletida, além de inaugurar tal proposição. Conclui-se que apesar da importância e exigência do brincar, que deve perpassar as atividades propostas pelos docentes da educação infantil, ainda não há pesquisas que permitam uma reflexão aprofundada e contextualizada escrutinando a atividade de brincar no ensino remoto frente à diversidade humana. Porém, com base na presente reflexão, é possível afirmar que a atividade de brincar, assim com o desenvolvimento e aprendizagem infantil, constitui-se como direito de todas as crianças, sem exceção, devendo os educadores criar formas e condições que permitam o seu acesso.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Atividade de brincar. Educação infantil. Aula remota

Introdução

O contexto pandêmico atual traz em seu bojo uma série de desafios para todos os segmentos da sociedade. Dentre eles, destaca-se o educacional, figurado no presente estudo pela atuação docente ante a atividade que envolve o brincar em contexto de aulas remotas na educação infantil, etapa escolar em que o brincar é um dos eixos que deve perpassar às atividades propostas pelos educadores, sem perder de vista a diversidade dos educandos.

A questão do brincar como instrumento de mediação a ser utilizado pelo docente para promover o desenvolvimento e aprendizagem infantil, sempre se apresentou como desafiadora, e, por isso, trata-se de um tema amplamente discutido em pesquisas, documentos oficiais, entretanto, é pouco tematizada sob o viés inclusivo pelos educadores em grande parte das escolas, nas pautas de reunião, jornadas pedagógicas, dentre outros, sobretudo em contexto de aulas remotas.

Genericamente, atividade de brincar é um importante meio de comunicação infantil. Nela a criança tem possibilidade de reproduzir o seu cotidiano fazendo uso de objetos, jogos, fantasia e imaginação, assim como deduzir o estado mental de seus pares através das interações (Kishimoto, 2002).

Tal atividade é cada vez mais compreendida como importante meio para promoção do desenvolvimento integral das crianças, para estimular as interações com os outros indivíduos e com o meio em que vivem, permitindo que as mesmas experienciem novas situações diante das quais elas precisem resolver eventuais conflitos, auxiliando em seu desenvolvimento e gerando aprendizagens, como apontam os estudos de teóricos socioconstrutivistas.

Além disso, a brincadeira, como estabelece Brasil (2018), é um direito da criança, demandando do professor uma maior atenção no que se refere sua concretização ante as aulas remotas, ponderando as especificidades de cada aluno, isto é, numa perspectiva inclusiva.

De acordo com Brasil (2008), o conceito de necessidades educacionais especiais, disseminada a partir da Declaração de Salamanca em 1994, destaca a interação dos aspectos particulares com o ambiente educacional e social, despertando para a questão do desafio de atender às diferenças. Afirma ainda, que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que as pessoas com deficiência devam ter acesso ao ensino inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com os demais educados.

Frente ao cenário acima delineado, emerge a seguinte indagação: Considerando a relevância e exigência do brincar, que deve perpassar as atividades propostas pelos professores da educação infantil, dentro de uma perspectiva inclusiva, que reflexão pode ser feita, levando em conta o que trazem as pesquisas acerca dessa temática?

Trata-se de um estudo extremamente relevante por apontar a necessidade e urgência de que sejam realizadas investigações que envolvam a temática aqui refletida, além de inaugurar tal proposição.

Pretende-se nessa investigação refletir sumariamente acerca da importância e exigência da atividade de brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantil em contexto de aula remota, numa perspectiva inclusiva, considerando as pesquisas científicas. Para tanto, traçou-se como objetivos específicos: apresentar o que estabelece os documentos oficiais acerca da educação inclusiva; abordar o tema brincar enquanto elemento importante para o desenvolvimento e aprendizagem infantil e direito de todas as crianças sem exceção; Caracterizar brevemente a aula remota; e explicitar o que trazem as pesquisas científicas que trazem em seu bojo a interlocução entre a questão do brincar e inclusão escolar.

Metodologia

Esse estudo consiste em uma pesquisa exploratória, por objetivar promover uma aproximação com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou elaborar hipóteses, e usa como coleta de dados o procedimento técnico da pesquisa bibliográfica, desenvolvida com em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2012).

A pesquisa contou com a busca por pesquisas que fizessem a interlocução entre os temas inclusão e o brincar nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações e Scielo, tendo adotado o mesmo procedimento e encontrado os mesmos resultados, a saber, respectivamente: fez-se busca avançada, contando com todos os índices e campos, sem delimitar período, utilizando os descritores educação inclusiva e brincar, inclusão e brincar, educação especial e brincadeira, e ambas as buscas apresentaram que não há nenhum registro de pesquisas com esse viés. No entanto, recorreu-se ao arcabouço teórico socioconstrutivista e documentos oficiais com perspectiva inclusiva para fazer as reflexões.

Resultados e Discussão

O presente estudo revela que não há registros de pesquisas que tragam a interlocução entre o brincar e a educação inclusiva, assegurando sua relevância social e educacional. Contudo, com base no corpo científico socioconstrutivista e nos documentos normativos inclusivos adotados nessa investigação, foi possível trazer

algumas reflexões, com limitações em termos de contextualização do atual ensino remoto.

A educação inclusiva, enquanto paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, que concebe os educandos com necessidades educacionais especiais como sujeitos de direitos capazes de participar, aprender e se desenvolver, assim como os demais, exige o confronto de práticas discriminatórias que dizem respeito àquelas que diferenciam ou excluem de modo que possa anular ou impedir o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais de pessoas com base na sua condição (BRASIL, 2008).

Tal modelo de educacional demanda uma série de modificações e eliminação de barreiras, dentre elas, a postura de educadores mediante seu fazer pedagógico, visto que de acordo com Brasil (2001), o foco das ações educativas que engloba a diversidade humana, deixa de estar nas limitações e dificuldades dos sujeitos e passa a responsabilizar a escola pela criação de formas e condições de aprendizagem.

No que se refere à educação infantil, Brasil (2018) estabelece o brincar como um dos eixos estruturantes dessa etapa educacional e preconiza que se trata de um direito da criança, devendo o mesmo perpassar as atividades pedagógicas, o que torna imprescindível a promoção de situações e criação de condições por parte dos educadores, a fim que se possa concretizar as atividades de brincar, considerando as especificidades de todos os aprendentes, uma vez que a referida atividade é um importante meio de comunicação infantil, em que a criança tem possibilidade de reproduzir o seu cotidiano fazendo uso de objetos (KISHIMOTO, 2002).

Segundo Vygotsky (1998), o sujeito se constitui através das relações mútuas, pelas atividades que se caracteriza como sendo humana, por meio de uso de instrumentos técnicos e semióticos. Além disso, o autor traz a ideia de que o brincar não é apenas uma atividade natural de prazer, mas também uma dinâmica em que o significado social e historicamente produzido aparece, podendo originar novas construções a partir de sentidos particulares impressos ao significado compartilhado no processo de interiorização. Sendo assim, torna-se possível pensar a atividade de brincar, como processo de constituição dos sujeitos que interagem e constroem novos conhecimentos a partir do seu entendimento durante a brincadeira.

Conforme o autor, os sujeitos, em suas relações, ressignificam e se apropriam de significados e códigos ambientais, constituindo-se em motores do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é tido como um

processo cultural que ocorre necessariamente mediado por um outro social, sendo forjado os processos psicológicos superiores, formados pelo domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, bem como pelas funções psíquicas superiores, tendo o homem a capacidade de transformar e ser transformado dialeticamente.

Nesse sentido, o docente enquanto outro social, juntamente com os todos os estudantes, são elementos chave para o desenvolvimento e aprendizagem infantil através da atividade de brincar, haja vista que as interações com o professor e seus pares em contexto de aulas remotas acontecem, ainda que virtualmente, diferindo-se da modalidade EAD.

Na atividade de brincar para fins de aprendizagem, o professor deve oferecer sugestões em momento propício e em associação com a brincadeira, por meio de atividades dirigidas que possuam lógica, determinada a partir de objetivos pedagógicos, diferente do brincar livre

que possui elementos como: a incerteza, escolha infantil, pois surgem pela possibilidade de descobertas em que o adulto não pode impor, apenas oferecem alternativas (Dantas, 2002).

Portanto, cabe aos professores, após escolher o objetivo do brincar infantil, propor atividades de brincar que considerem as especificidades de cada aluno: com deficiência ou não, com transtorno global do desenvolvimento ou não, com altas habilidades ou não, a fim de que possa assegurar-lhes o direito de brincar, aprender e se desenvolver como os demais.

Conclusões

Concluo que apesar da importância e exigência do brincar, que deve perpassar as atividades propostas pelos docentes da educação infantil, determinados pelos documentos normativos de base inclusiva, ainda não há pesquisas que permitam uma reflexão aprofundada e contextualizada escrutinando a atividade de brincar no ensino remoto frente à diversidade humana. Porém, com base na presente reflexão, é possível afirmar que a atividade de brincar, assim com o desenvolvimento e aprendizagem infantil, constitui-se como direito de todas as crianças, sem exceção, devendo os educadores criar formas e condições que permitam o seu acesso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial- MEC/SEEP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DANTAS, H. Brincar e trabalhar. Em. T.M.Kishimoto (org), O brincar e suas teorias. (p.111-121). São Paulo: Pioneira – Thomson, 2002.
- GIL, A.C. Como classificar as pesquisas? Disponível em www.ngd.ufsc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL. Acesso em 10-06-2021.
- KISHIMOTO, T.M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.
- VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 5

**LÍNGUA ESPANHOLA NAS
AULAS REMOTAS NOS
CURSOS DE GUIA DE
TURISMO E HOSPEDAGEM DO
IFPA**

**Gleid Ângela dos Anjos Costa
Dayse Rodrigues dos Santos**

LÍNGUA ESPANHOLA NAS AULAS REMOTAS NOS CURSOS DE GUIA DE TURISMO E HOSPEDAGEM DO IFPA

Gleid Ângela dos Anjos Costa

Docente do IFPA campus Santarém, Mestra em Estudos Literários pela UEFS. Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana-Feira de Santana Bahia. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Santarém. E-mail: gleid.angela@ifpa.edu.br

Dayse Rodrigues dos Santos

Docente do IFPA campus Santarém, Mestra em Estudos da Linguagem pela UFGO. Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Santarém. E-mail: dayse.rodrigues@ifpa.edu.br

Resumo: É notório que as tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade facilitando a vida. Isso tornou-se centro das discussões no cenário atual por conta do isolamento social, assim, ocorreu-se um *boom* do uso de metodologias e ferramentas digitais no processo educativo. Assim, objetiva-se sugerir sequências didáticas com metodologias ativas e uso de ferramentas digitais nas aulas de língua espanhola as quais devam priorizar as habilidades para aquisição de uma língua estrangeira. O presente relato de experiência versa sobre as aulas de língua espanhola para os cursos técnicos de guia de turismo e de hospedagem do Instituto Federal do Pará, campus Santarém - cidade localizada no Norte do Pará- durante o ensino remoto em 2020. A instituição ofertou as disciplinas em blocos, nos quais cada uma foi tabelada para um dia da semana durante um período onze semanas. Para tanto, utilizaram-se metodologias ativas de aprendizagem como a sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas-ABP assim com o uso de ferramentas educacionais digitais a exemplo do *Loom*, *Kahot*, *Mentimeter* e *mindmeister* para manter a abordagem comunicativa da disciplina de espanhol. Ao final do bloco de aulas da disciplina, os alunos responderam a um questionário de avaliação e autoavaliação sobre as aulas remotas, os recursos utilizados e as aprendizagens, o que acabou por espelhar suas percepções diante da abrupta mudança das aulas outrora presenciais.

Palavras-chave: Ensino de espanhol. Ensino remoto. Metodologias ativas.

Abstract: It is clear that technologies are increasingly present in society, making life easier. This has become the center of discussions in the current scenario due to social

isolation, thus, there was a boom in the use of digital methodologies and tools in the educational process. Thus, the objective is to suggest didactic sequences with active methodologies and the use of digital tools in Spanish language classes, which should prioritize skills to acquire a foreign language. This experience report deals with Spanish language classes for technical courses of tourism and accommodation guide at the Federal Institute of Pará, Santarém campus - city located in the North of Pará - during remote teaching in 2020. The institution offered the subjects in blocks, in which each one was scheduled for one day of the week during an eleven week period. For this purpose, active learning methodologies such as inverted classroom and problem-based learning-ABP were used, as well as the use of digital educational tools such as Loom, Kahot, Mentimeter and mindmeister to maintain the communicative approach of the Spanish discipline. . At the end of the block of classes for the discipline, students answered an evaluation and self-assessment questionnaire about remote classes, the resources used and learning, which ended up reflecting their perceptions in view of the abrupt change in the formerly presential classes.

Keywords: Teaching Spanish. Remote teaching. Active methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 modificou consideravelmente a forma como a educação era conduzida até 2020. Diante das orientações das autoridades, as aulas presenciais foram suspensas até que as condições de saúde e sanitárias fossem restabelecidas ao nível de se retomar padrões habituais previstos pela legislação brasileira. Assim, a melhor saída para manter o ensino foi a opção pelo ensino remoto, que deveria se assemelhar à já conhecida modalidade de educação a distância (EAD). Dessa maneira, os gestores, os professores, os alunos e a comunidade escolar tiveram de se adaptar à nova realidade. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) campus Santarém, cidade localizada no oeste do Pará, Região Norte do Brasil, após reuniões e decisões institucionais, passou a ofertar as disciplinas em blocos, nos quais cada uma foi tabelada para um dia da semana, distribuindo-se sua carga horária, durante um período onze semanas. Assim, o componente curricular de língua espanhola foi ministrado por bloco. A experiência que se relata neste texto foi vivida com as turmas concluintes do curso subsequente de guia de turismo e no curso Proeja de Hospedagem, ambos noturnos. Interessa retomar neste relato que as autoras já foram docentes dessas turmas em semestres anteriores.

Diante desse contexto e com o intuito de ofertar aulas mais dinâmicas e atraentes aos alunos adultos, utilizaram-se principalmente metodologias ativas de

aprendizagem como a sala de aula invertida e aprendizagem baseada em tarefas com o uso de ferramentas educacionais digitais a exemplo do *Loom*, *Kahoot*, *Mentimeter*, *Quiziz* e *Mindmeister* para inseri-los como agentes principais das respectivas aprendizagens. Ao final da disciplina, aplicaram-se questionários de avaliação e autoavaliação sobre as aulas remotas, os recursos utilizados e as aprendizagens de língua espanhola, o que acabou por espelhar suas percepções diante da abrupta mudança das aulas outrora presenciais. Por fim, apresentam-se sínteses das plataformas e *websites* utilizados para planejar, aplicar e avaliar as aulas deste componente curricular, com o intuito de partilhar as experiências vivenciadas.

2 METODOLOGIA

Os procedimentos utilizados para a realização deste relato descritivo, de abordagem qualitativa. Descrevem-se etapas e elementos do planejamento, seguidos por fotos ou *prints* das atividades realizadas. Os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados para avaliação da disciplina foram os questionários de avaliação e autoavaliação respondidos pelos alunos no final do bloco. Cabe ressaltar que todas as etapas foram realizadas de maneira remota.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência de aulas foi elaborada de maneira que possibilitasse o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos alunos. Dessa maneira, escolheram-se as metodologias ativas a sala de aula invertida, na qual os alunos estudam antecipadamente o material previamente enviado pela professora, sendo o momento síncrono destinado a atividades desafiadoras, compartilhamento de resultados e avaliação dos conhecimentos construídos; a gamificação, com metodologias de jogos/games para aprender conteúdos; a aprendizagem baseada em problemas, em que uma situação desafiadora é proposta; e o *storytelling*, ensino a partir de contação de histórias. Para exemplificar, na figura abaixo é possível visualizar a maneira como se deu utilização do *Quiziz* para gamificação.

TABELA 1: AULA COM A UTILIZAÇÃO DE GAMIFICAÇÃO COM A APLICAÇÃO QUIZIZ**AULA 2- Tema: Medios de hospedaje****Caros(as) alunos(as), na aula de espanhol de hoje (20/10/2020) vocês deverão:**

1º momento da aula: - Aula invertida: Ampliar os estudos sobre: *recepción de hotel, habitación, checkin, checkout y atendimento al turista*, trabalhados anteriormente. Fazer anotações, resumos, listas e/ou mapas mentais no caderno sobre o assunto para prática comunicativa na aula no meet. Seguem vídeos para auxiliar sua aprendizagem:

- En la recepción de un hotel: <https://www.youtube.com/watch?v=-kuMhHSV3PM>
- Los huéspedes en el hotel: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7r5rpR-nVg>

-E agora, vamos jogar? Só clicar nesse link para participar de um game QUIZIZ sobre o assunto estudado:

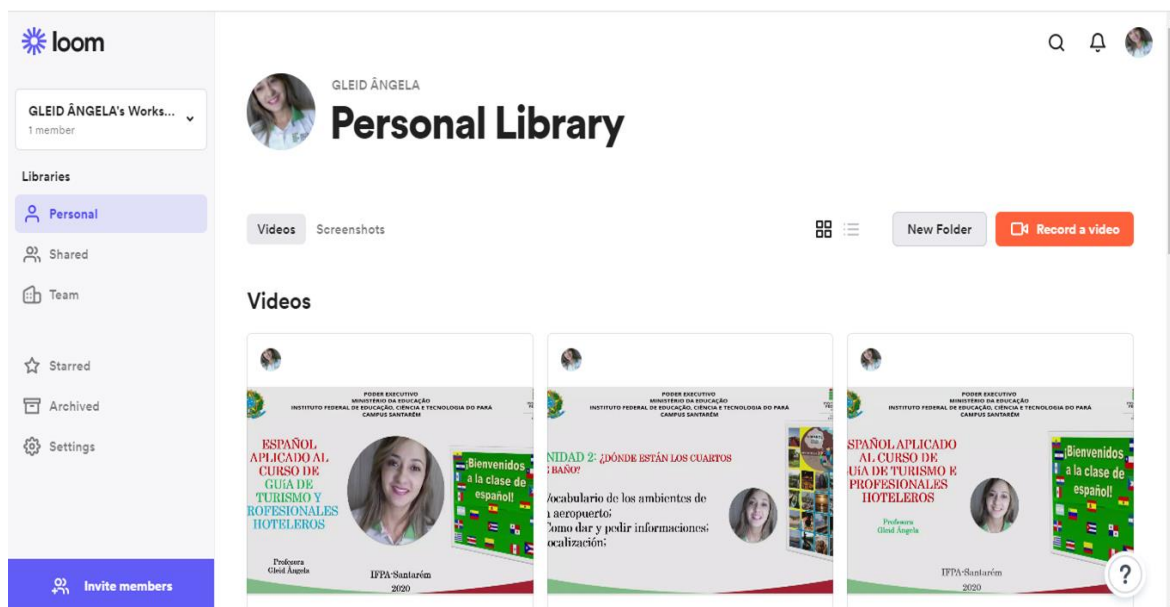
<https://quizizz.com/join/quiz/58232382a8880f1d3c16d5b4/start?studentShare=true>

2º momento da aula: Clase por la noche a las 20:00h en meet (enviaré el enlace antes del horario). Práctica comunicativa para guías de turismo sobre los contenidos del módulo pág.: 31 a 37. Vamos hacer una práctica comunicativa sobre recepción de hotel, habitación, checkin, checkout y atendimento al turista.

¡Ponte a trabajar!; Por la noche tenemos nuestro encuentro! Saludos, cariños, hasta luego....

Fonte: elaboração das autoras (2021).

A partir da tabela 1, observa-se que não apenas a metodologia teria de ser renovada para se adequar ao contexto de distanciamento, como também a utilização de recursos digitais que permitissem o alcance dos objetivos de ensino. Assim, além do game *Quiziz*, outras ferramentas foram utilizadas para elaboração e aplicação das aulas, como o *Loom*, aplicativo para gravação e edição de vídeos; o *Kahoot*, para criação de games para ampliar conteúdos; o *Mentimeter*, para os alunos criarem mapas mentais; e o *Mindmeister*, para que os alunos criem nuvem de ideias no início da aula. As tecnologias digitais supracitadas serviram também para iniciação tanto das docentes como dos alunos nos letramentos digitais agora requeridos, ocasionando intervenções da língua materna durante as aulas da língua alvo. Nota-se, portanto, que foram momentos de descobertas, de equívocos, de autorias e de aprendizagens para os envolvidos, conforme se verifica no *print* da tela do *Loom*, plataforma utilizada pela professora de espanhol.

FIGURA 1: PRINT DA TELA DO LOOM


Fonte: elaboração das autoras (2021).

Desde a gravação e edição de aulas para o acesso assíncrono aos web-encontros no *Google meet*, ratifica-se que cada momento foi avaliado para que os envolvidos construíssem seus próprios caminhos de aprendizagem de maneira autônoma. As aulas de Língua Espanhola foram gravadas, cujas etapas puderam ser vistas e revistas pelos alunos a qualquer tempo. Assim, retoma-se o que Teixeira (2020) dissertou em seus estudos do uso de tecnologias em sala de aula também no IFPA: a utilização de aplicações, propostas como reforço pedagógico em sala de aula, visa reforçar a aprendizagem colaborativa entre alunos e professor, uma vez que nem todos os alunos tem domínio sobre a utilização de ferramentas tecnológicas ou sobre a própria língua espanhola. Para a autora, “a ideia é exatamente essa, construção, mudança e valorização do conhecimento coletivamente a fim de melhorar a aprendizagem individual de cada um dos alunos em sala de aula”⁹ (TEIXEIRA, 2020, p. 115).

Há ainda a versatilidade do tempo e do espaço da produção escolar, cada vez que opta por esse item. A atemporalidade é somente uma forma dominante emergente do tempo social na sociedade em rede porque o espaço de fluxos não anula a existência de lugares (SCHLEMMER, 2005, p. 111). Dessa maneira, tem-se um

⁹ Tradução livre de la idea es exactamente esa, construcción, cambios y valorización de saberes de forma colectiva con el propósito de mejorar el aprendizaje individual de cada uno de los alumnos del aula.

ambiente escolar sem fronteiras físicas e temporais, o que colabora para a transição do que antes se tinha como escola tradicional e ultrapassada em direção inserção na cultura digital.

Portanto, considerando os eixos norteadores adotados para o ensino remoto e a concepção de que o aluno é ativo em seu processo de atividade, permanece a comunhão com a visão de Costa e Santos (2020) de que os resultados do questionário auto avaliativo mostram sua relevância, pois a pesquisa e as atividades sobre temáticas relacionadas à prática profissional em língua espanhola, podem “ampliar o domínio do conteúdo e despertar ideias” (COSTA; SANTOS, 2020, p. 76). Entende-se, tão logo, que diálogo através das plataformas mencionadas, como também o *whatsapp*, foi essencial para estruturar a participação *online* e ampliar as relações entre os envolvidos, bem como o senso de organização entre o grupo e para o levantamento das principais problemáticas e resolução de questões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem de espanhol foi modificado em relação ao que foi em anos anteriores devido ao contexto de distanciamento social, ocasionado pela pandemia do novo coronavírus no início de 2020. Ao ministrar a disciplina por bloco, foi possível uma visão global do conteúdo a ser trabalhado com os alunos e as novas possibilidades advindas das circunstâncias. Ainda assim, considera-se que as propostas pedagógicas com as metodologias ativas e ferramentas digitais foram executadas com satisfação pelos alunos e professor. É notório que uso dessas tecnologias cada vez mais se fazem presentes na sociedade como um todo consolidando a aplicação de metodologias ativas e de ferramentas digitais ampliando as melhorias na prática pedagógica, e, especialmente no ensino de línguas.

Contribuem para esse entendimento, a partir das respostas de avaliação e autoavaliação, dentre outros fatores, as possibilidades de autodescoberta, desafios, desenvolvimento de autonomia e protagonismo. Por outro lado, ainda permanecem dificuldades como letramentos digitais insuficientes, cansaço, decréscimo de renda, doença, desorganização e, o mais grave, a evasão escolar. Assim, o ambiente motivador e as ferramentas utilizadas foram essenciais para que a metodologia educativa eleita para o ensino remoto sobressaísse às estatísticas de desinteresse escolar.

5 REFERÊNCIAS

CASAL, João Afonso Vieira. **Construtivismo tecnológico para promoção**. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2013. ISBN: 978-989-8525-22-2.

COSTA, Gleid Ângela dos Anjos; SANTOS, Dayse Rodrigues dos. Técnicas teatrais no ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE) no curso de Guia de Turismo do IFPA-campus Santarém. In: PIMENTEL, Flávio Reginaldo; SILVA, Jairo da Silva e; REIS, Wellington Valente dos. **Ensino de espanhol no Instituto Federal do Pará: histórias, experiências e perspectivas**. Ananindeua: Itacaiúnas, 2020.

GAMIFICATION (Gamificação) na Educação. 2016. (5 min.), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XCav79vZdVs>. Acesso em: 26 out. 2020.

SCHLEMMER, Eliane. **A aprendizagem com o uso das tecnologias digitais: viver e conviver na virtualidade** Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 19, p. 103-126, jan./jun. 2005.

TEIXEIRA, Sarah Elizabeth de Menezes. El uso de la tecnología móvil para un aprendizaje autónomo del español. In: PIMENTEL, Flávio Reginaldo; SILVA, Jairo da Silva e; REIS, Wellington Valente dos. **Ensino de espanhol no Instituto Federal do Pará: histórias, experiências e perspectivas**. Ananindeua: Itacaiúnas, 2020.

WIRECAST #6 - **SALA DE AULA INVERTIDA**. Locução de Kelly Cristina Villalba. São Caetano do Sul-SP, Wire Edtech, 09 de mar. de 2020. Podcast. Disponível em <https://soundcloud.com/user-428656966/wirecast-6-sala-de-aula-invertida>. Acesso em: 02 de set. de 2020.

Capítulo 6

**DIDÁTICA E RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO: RELATO
DE EXPERIÊNCIA DOCENTE
DO CEPI PROFESSOR
GENESCO FERREIRA BRETAS
DURANTE A PANDEMIA**

Paulino Moreira

DIDÁTICA E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DO CEPI PROFESSOR GENESCO FERREIRA BRETAS DURANTE A PANDEMIA

Paulino Moreira ¹

Possui Graduação em Design de Moda pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2012), Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José - FPSJ (2017), Especialista em Inovação em Mídias Interativas MediaLab - UFG (2016), 2ª Licenciatura em Artes Visuais - ETEP, Especialização em Metodologia do Ensino de Artes - FADYC, Mestrando em educação pela UNINI-PR. Atualmente é professor na Secretaria de Estado da Educação - SEDUC/GO, Docente de Arte. É professor convidado no Instituto Galdino de Pós-graduação e Capacitação Educacional. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Cultura Digital Crítica, Performances Culturais, Formação de professores, Alfabetização e Letramento, Arte/Educação, Educação crítica. e-mail do autor: paulino.silva@seduc.go.gov.br

Resumo:

Este relato de experiência docente apresenta uma reflexão sobre a didática e a relação professor/aluno no período pandêmico, a partir de uma pesquisa bibliográfica. É perceptível o avanço da utilização das tecnologias nos espaços escolares durante este período de reclusão, em especial levando em consideração as exigências dos educandos e suas relações com o referido aparelho que hoje estão extremamente disseminados e popularizados. Segundo a pesquisa bibliográfica pensar na didática e na utilização a favor do ensino e da aprendizagem é repensar o instrumento apropriando-o como ferramenta fortalecendo o ensino com a diversificação do meio utilizado. A principal função desse relato é provocar reflexões e mostrar o uso de novas tecnologias em sala de aula.

Palavras-chave: Didática; Pandemia; Ensino; Autorretrato.

1 Introdução

O CEPI – Centro de Ensino em Período Integral Professor Genesco Ferreira Bretas está situado na Avenida do Bosque, no Residencial Recanto do Bosque, em Goiânia atendendo uma demanda do Ensino Médio e Fundamental, estão inclusos 447 alunos que estudam em período integral do 8º Ano do Fundamental ao 3º Ano do

Ensino Médio, a escola conta com 21 professores de todas as áreas do conhecimento que trabalham núcleo comum: Língua portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira Inglês, Língua Estrangeira Espanhol, Arte, Física, Química, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Filosofia e Sociologia e o núcleo Diversificado sendo composto no Ensino Fundamental por: Protagonismo Juvenil, Estudo Orientado, Iniciação Científica e Eletivas e no Ensino Médio: Projeto de Vida, Práticas Experimentais, Pós Médio e Eletivas.

Pesquisa recente realizada por Libâneo (2011), sobre o panorama do ensino de Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia, revela que, no Estado de Goiás, a análise das ementas dessas disciplinas “mostra que ao menos 70% delas expressam uma didática instrumental (...)” (LIBÂNEO, 2011, p. 29).

Enfim é uma escola pioneira no processo de implantação do “Novo Ensino Médio”, que vem mostrando resultados positivos, mesmo no REANP – Regime Especial de Atividades Não Presenciais.

Objetiva-se compreender melhor o processo de didática, vivenciar uma ação pedagógica de arte crítica e significativa. Elencando as hipóteses para identificar se os alunos refletem melhor quando acontece uma proposta arte/educativa, se é possível retirar o ensino instrumental para uma aprendizagem essencial.

Um dos marcos dessa fase diz respeito ao desafio proposto por Candau (1983), até hoje recolocado, de superação de uma Didática exclusivamente instrumental pela construção de uma Didática fundamental, essencialmente articulada à problemática da educação na sociedade. A proposta da Didática fundamental defendida por Candau (1983) representou um amplo movimento de reação à Didática marcada pela neutralidade.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. 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. Quem ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2011, p.12)

Apesar de não haver aulas presenciais devido ao período pandêmico.

O estudante que se sente curioso em relação a determinadas questões que lhe forma sugestivas, pergunta muito, é atento ao que se explica, vai em busca, lê a respeito. Por consequência, passa a sentir-se seguro diante de determinadas questões colocadas pelo professor, entusiasmado de pôr a prova suas descobertas (HOFFMANN, 2001, p. 127).

As atividades foram desenvolvidas a distância de maneira síncrona e assíncronas, tendo como ferramenta pedagógica a plataforma de reuniões “Zoom”, em que os alunos 9º Ano do Ensino Fundamental encontraram-se virtualmente, mas que em breve serão executadas na escola, quando houver a possibilidade do retorno presencial, tendo como objetivando descrever a experiência enquanto professor do CEPI Professor Genesco Ferreira Bretas da Secretaria de Estado da Educação, SEDUC-GO, durante da pandemia “Sars Covid 19”.

2 Metodologia

O que se percebe deste tipo de experiência com os alunos, é a quantidade de questionamentos referente a didática escolhida pelo professor. As intervenções em Arte, costumam causar um estranhamento no primeiro momento, foi preciso desnaturalizar a imagem que os alunos tinham de si e dos colegas, discutir e propor aos alunos uma oportunidade de compreender o processo de tomada de decisão quando a didática e ferramentas utilizadas, e também de exercitarem a capacidade de desenvolver sua consciência crítica-argumentativa em situações-problemas reais que acometem o ambiente escolar.

O relato de experiência sobre a prática vivenciada, durante o período pandêmico, enquanto professor do CEPI Professor Genesco Ferreira Bretas, em Goiânia, Goiás, Brasil, no primeiro semestre do ano letivo de 2021, no desenvolvimento da atividade “Autorretrato” que consiste em realizar um desenho com as características levantadas pelos colegas de turma nas aulas síncronas e com o autoconhecimento de si.

No referido período foram desenvolvidas atividades de forma interdisciplinar, tendo a plataforma “Zoom” como local destinado aos encontros e o “WhatsApp” para sanar dúvidas que surgissem.

Assim, o processo didático tem seu merecido destaque e atenção reflexiva ao processo pedagógico crítico no ensino, por parte das instituições de ensino escolar, fazendo com que as relações de ensino/aprendizagem e as trocas entre professor/aluno sejam repensadas e articuladas sob novas perspectivas que envolvam um trabalho docente mais crítico e reflexivo, dialógico e participativo em sala de aula.

Para tanto a presente relato pode ser classificada como descritivo explanatório sob a forma de descrições de procedimento, coleta de dados informações sobre pesquisas teóricas, documentais, questionário.

Procurou-se abordar em seu contexto de objetivo descritivo, a situação do autorretrato, com a finalidade de observar, registrar, analisar, no CEPI Professor Genesco Ferreira Bretas em Goiânia-GO, o professor, de posse do conhecimento prévio dos seus alunos, percebe-se na sala de aula mesmo virtualmente, consegue-se, aplicar em sala de aula pra que os resultados de ensino/aprendizagem sejam contemplados e seja possível a troca de conhecimento entre professor/aluno e aluno/professor.

A observação registra a realização de 48 desenhos, cinco grupos de discussão e 10 aulas observadas pelo aplicativo *Zoom*, observadas no CEPI nas turmas do 9º A, 9º B e 9º C, tal qual indica o quadro abaixo:

Coleta de dados	9º A	9º B	9º C	TOTAL
Desenho <i>Autorretrato</i>	12	20	16	48
Grupos de Discussão	01	02	02	5
Observação de Aula no Zoom	2	4	4	10

3 Resultados e Discussão

A partir da atividade autorretrato apresentada anteriormente, concebe-se, todo o processo, afim de que se verificasse a o pensar sobre si. Para a reflexão utiliza-se as inquietações dos alunos em diálogo com outros materiais como: expressão visual, tendo o desenho dos alunos revelado sua visão individual e coletiva.

Propôs-se uma experiência cognitiva pelo desenho. Para isso procurou-se desenvolver o conceito expandido de arte, ou seja, partiu-se do território em arte/desenho interagindo com o território das artes visuais.

Trata-se de experienciar que é um exercício, um transbordamento, ainda que em caráter incipiente, como um desafio único e de grande crescimento. Caminha-se pelo território em arte, e consegue-se realizar essa arte cheia de criticidade.

Nessa relação a experiência traz o conceito de formação da consciência crítica

dos alunos e suas vivências. Refere-se à interrelacionar as diferentes linguagens, cujos elementos essenciais são os desenhos, que estarão sendo potencializados por meio das ferramentas digitais. Introduzindo a linguagem artística, por se interconectarem com o professor mediador.

O intuito, era promover, em especial aos estudantes direta e indiretamente, uma ação arte/educativa, por meio da vivência, como apresentado a seguir. Dever-se-ia expressar o pensamento, a reflexão, a inquietação, o questionamento observado, levantados e desenhados no autorretrato. Esperou-se que essa ação arte/educativa fosse libertadora e que postulasse o desenvolvimento pleno da criticidade e da autonomia crítica e autogovernativa dos alunos.

Os desenhos feitos, por dinamizar e potencializar, afim de, promoverem a expressão de outros na vivência. É isso que o desenho pretende. Sendo o relato centrado na análise das inquietações e dos desenhos obtidos, ajudando a desenvolver a consciência crítica, na formação de seus alunos e o *autorretrato* promove para viabilizar o desenvolvimento da capacidade em expressar sua criticidade, em dinamizar sua capacidade de ler e interpretar o mundo, onde se inserem os estudantes e o professor.

4 Considerações Finais

Os saberes docentes desenvolvidos pelo, sujeito desta experiência, mostrou-se que a mudança é, de fato, possível. Mesmo com as dificuldades, condicionadas ao contexto histórico e social, além das dificuldades externas vivenciadas como a dificuldade de acesso à internet, o professor desenvolve uma atividade didática que supera estas limitações, em prol da aprendizagem de seus alunos para a vida.

Nesta perspectiva, este relato contribui também para a prática de outros professores de arte que poderão constatar que é possível a transformação mesmo com o distanciamento imposto pela pandemia, o desenho utilizado rumo a educação libertadora, apesar do contexto vivido ter dificultado as mudanças, porém não as impossibilitou.

Por fim, espera-se que nossas reflexões acerca da didática do professor de arte neste estudo e seus alunos, possam transcender para outros estudos que apresentem algum grau de semelhança com o cenário aqui explorado, bem como contribuir com as discussões teóricas para o campo da arte/educação e da didática dos professores.

5 Referências

CANDAU, Vera. A Didática em questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa. São Paulo: Papirus, 2011. [11-50]

HOFFMANN, J. M. L. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

Capítulo 7

**O PROFISSIONAL DOCENTE
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
ATUANTE NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL E
O FAZER REMOTO: UM EFEITO
TERREMOTO?**

**Rosely Maria Moraes de Lima Frazão
Rosiane Maria Barros Santos**

O PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATUANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O FAZER REMOTO: UM EFEITO TERREMOTO?

THE BASIC EDUCATION TEACHER PROFESSIONAL ACTING IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION AND DOING REMOTE: AN EARTH EFFECT?

EL PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA PROFESIONAL ACTUANDO EN LOS AÑOS INICIALES DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL Y HACIENDO REMOTO: ¿UN EFECTO A LA TIERRA?

Rosely Maria Morais de Lima Frazão

Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário CESMAC/AL. Membro do Movimento Cultural Darcy Ribeiro-AL. Email: roselyfrazao3@gmail.com;

Rosiane Maria Barros Santos

Assistente Social, Pedagoga. Pós-graduada em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Email: ralunos@hotmail.com.

RESUMO: As práticas pedagógicas reformuladas/desenvolvidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental durante o período de isolamento social imposto pela pandemia do Coronavírus é o foco investigativo deste trabalho que, parte do redimensionamento formativo na disciplina de Estágio Supervisionado Docência do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia do Centro Universitário CESMAC e, se aporta em teóricos como Gatti (2019), Libâneo (1990), Karnal (2012), além relatos docentes efetivados via questionários estruturados pelas autoras desta pesquisa via Google Forms, para diagnosticar a dinâmica formativa envolvida no fazer docente para a continuidade dos processos educativos e, neste ínterim compreender também as especificidades sócio profissionais constituintes destas feitura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Processos educativos. Ensino e Aprendizagem. Educação Remota.

ABSTRACT: The pedagogical practices reformulated / developed in the initial grades of Elementary School during the period of social isolation imposed by the pandemic of

the Coronavirus is the investigative focus of this work that, part of the formative resizing in the discipline of Supervised Internship Teaching of the Elementary School of the Pedagogy course from the CESMAC University Center and is supported by theorists such as Gatti (2019), Libâneo (1990), Karnal (2012) and in teaching reports carried out via questionnaires structured by the authors of this research via Google Forms, to diagnose the training dynamics involved in teaching for the continuity of educational processes and, in the meantime, also understand the socio-professional specificities that make up these activities.

KEYWORDS: Teacher training. Educational processes. Teaching and learning. Remote Education.

RESUMEN: Las prácticas pedagógicas reformuladas / desarrolladas en los grados iniciales de la Escuela Primaria durante el período de aislamiento social impuesto por la pandemia del Coronavirus es el enfoque de investigación de este trabajo que, parte del redimensionamiento formativo en la disciplina de la Enseñanza de Pasantías Supervisadas de la Escuela Primaria del curso de Pedagogía del Centro Universitario CESMAC y cuenta con el apoyo de teóricos como Gatti (2019), Libâneo (1990), Karnal (2012) y en informes de enseñanza realizados a través de cuestionarios estructurados por los autores de esta investigación a través de Google Forms, para diagnosticar la dinámica de capacitación involucrada en la enseñanza para la continuidad de los procesos educativos y, mientras tanto, también comprender las especificidades socioprofesionales que constituyen estas actividades.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado. Procesos educativos. Enseñando y aprendiendo. Educación a distancia.

1 Introdução - A prática docente em foco

(...) Assim me faço, me enlaço e traço
Assim me vejo, me velo e velejo
Assim tão longe, tão logo, tão cedo
Assim trato dele, do tão somente, meu medo.
(Lupa de chuva - Rosely Frazão)

As especificidades cabidas no contexto de um profissional professor, são inúmeras, múltiplas e humanamente complexas. Assim ao observar tal dinâmica, este trabalho investiga esse cenário ressignificado/vivenciado durante a pandemia do Coronavírus no tocante a formação e o fazer docente desenvolvido remotamente.

No bojo desta pesquisa se encontram professores atuantes no Ensino Fundamental anos iniciais - 1º ao 5º ano - e seus respectivos fazeres que, na atual conjuntura se encontram, majoritariamente, remodelados por ferramentas tecnológicas no intuito de escoar os processos de ensino e aprendizagem iniciados

de forma presencial. Esta análise nasce nos contornos concretizados para a efetivação da vivência demandada pela disciplina de Estágio Supervisionado Docência do Ensino Fundamental constante na matriz do curso de Pedagogia do Centro Universitário CESMAC, a qual apresentou às graduandas envolvidas um fazer novo.

Neste fazimento constataram-se novas propostas/demandas em torno do do trabalho educacional. Questionamentos eclodiram no solo profissional dos que escolheram o lecionar como perfil de atuação, principalmente daqueles que abraçaram esta profissão não por identificação, mas hipoteticamente, movidos pelo pensamento prévio de um fazer simplista, sob a égide de ter crianças como público-alvo.

Contudo, ao alcançar o entendimento de ser a educação, especificamente a escolarizada e básica, um limiar para o desenvolvimento humano. É salutar que os profissionais agentes neste universo, desvelem uma feitura de acompanhamento, mediação e contextualização com as temáticas cotidianas em uma junção que corrobore com a dinâmica social, que por vezes, não favorece aos fazeres emergentes nos grupos familiares. Assim, conseqüentemente em múltiplos contextos, o professor atua como aporte e, quando por sua vez, não assume minimamente o compromisso ético do educar, transmuta os fins delineados ao crescimento da nação em uma prática vaga. Karnal (2012, p. 108), neste ínterim afirma que:

O magistério encontra-se no meio desses dois polos. Por um lado, contém criação, invenção, lida com o novo e com o conhecimento. É algo vivo porque implica sensibilidades do espírito e é renovado pela própria renovação dos alunos. Todo professor é obrigado a dar respostas originais ao desafio de ensinar e, mesmo sem o traço da Nona Sinfonia ou das Ninfeias do impressionista, fazemos sons e criamos cores muito interessantes. Por outro lado, há algo de repetitivo e de burocrata no magistério. Diários, médias, relatórios, padrões, reuniões: isso nos empurra para baixo, aproxima-nos do mecânico-burocrático. Os baixos salários também nos solidarizam com o operário de Chaplin.

Portanto, discutir o tema relativo à formação do profissional professor neste período crítico de riscos sanitários, o qual de forma brusca demanda uma reforma educacional, provocando refazimentos, autoavaliações e inovações, torna-se primordial. Pois, mais de que em qualquer outro recorte temporal, a escola e mais

diretamente os docentes assumem neste contexto uma posição inédita: planejar, propor, acompanhar, mediar, escutar e avaliar à distância, com reuniões pedagógicas e aulas via *chats*; substituindo os quadros por aplicativos, agendas por mensagens em grupos, cadernetas por *emails*, contatos por sinais e auxiliares de sala por familiares.

Assim, inúmeras exigências, orientações e olhares foram acrescidos ao fazer docente. A criatividade e a inovação, por exemplo, chegaram cobrando protagonismo ímpar. A exposição da imagem e dados dos profissionais para além do habitat natural foi imposta como necessária. Em suma, metodologias foram sacudidas, atividades remodeladas, recursos substituídos, *status* atualizados, assistentes parentais acolhidos, estagiários demitidos, pares distanciados e prazos encolhidos.

Dito isto, qual o papel assumido pelo professor na dinâmica vigente? Pois, os conflitos são genuínos frente ao novo e, no cenário pandêmico, parecem ser evidenciados, pormenorizados e globalizados. Pais, irmãos, avós, tios adentraram às salas; as estratégias, métodos, saberes e fazeres foram acoplados aos recursos acessíveis e então o trabalho da escola e sua estruturação foi atualizado, mediante a batuta docente.

Entretanto, lacunas, fragilidades e contrapontos presentes nos ambientes escolares também foram (re)validados, desembocando em um número expressivo de cancelamentos de matrícula e, conseqüentemente, no desemprego iminente de professores. Todavia, a outra ponta do trabalho favorece aos grupos familiares à vivência dos fazeres escolares, ressalvadas as devidas especificidades, propondo a compreensão do perfil docente de forma significativa, desintegrando a ideia de apontamento/culpabilidade acerca dos ritmos de ensino e aprendizagem impressos na interação professor-educando.

Neste sentido, o presente trabalho propõe uma contemplação do panorama fornecido durante o momento de isolamento social sob a atuação pedagógica, oportunizando aos professores, crianças, famílias, escolas e sociedade uma reflexão sobre a profissão docente, suas nuances, competências e contribuições na construção social.

1.1 Identidade docente: um fazer consciente ou pendente?

A construção da identidade docente é um processo infundável e desafiador. Ao contrário de muitos fazimentos, o estar pronto é uma posição que deve ser distanciada em uma atuação acolhedora, mosaica e sobretudo consciente, sob a ótica da autoavaliação/gestão, da escuta, da observação, da interação, do compromisso e da sensibilidade na retroalimentação do ser educador sobreposto ao ser ‘educa-ator’. Libâneo (1990, p.56) descreve que

O professor não é apenas professor, ele participa de outros contextos de relação social onde é, também, aluno, pai, filho, membro de sindicato, de partido político ou de um grupo religioso. Esses contextos se referem uns aos outros e afetam a atividade prática do professor (...).

Por conseguinte, diante do contexto pandêmico, variadas reflexões se constituem imperiosas ao fazer pedagógico, viabilizando uma visão lupificada sobre as estranhas didáticas que, por sua vez, demandam modelagens, ajustes e/ou rejeições ao lecionar. Neste ínterim, no conceituado como o novo normal, as práticas projetadas para quatro paredes e uma lousa, estáticas, repetitivas e/ou fragmentadas perdem, finalmente, o sentido e a conexão, tão necessários a contextualização dos saberes.

Sob tal perspectiva, a atividade docente parece estar sendo encaminhada por uma vereda tecnológica que, definitiva e decididamente revisita o proposto pela linha estrutura-temporal, ou seja, (re)start no enfrentamento aos paradigmas, na impulsão da mobilidade, na busca por atualização, na integração disciplinar, no entendimento dos recursos como meios, no diálogo com os grupos familiares, na compreensão da avaliação e na concepção de escola.

Hengemuhle, postula que “todas as dimensões da vida, em todos os campos do conhecimento, estão sendo constantemente questionadas e redimensionadas. Nada permanece estático (...)” (HENGEMUHLE, 2014, p.15). Assim, o professor apartado do entendimento das constantes transformações vitais a sua profissão, se distancia do contexto educacional exitoso, desta feita, acelerado pela velocidade da fibra óptica que feito uma moeda ora propõe, ora depõe sobre os processos

formativos, hoje, mais que nunca, do trabalho pedagógico exige-se atualização permanente.

A rejeição inicial ao novo é humanamente compreensível, porém a apatia absoluta é um risco à prática docente. O fazer emergencial que se efetiva de modo remoto mediado pelas tecnologias midiáticas, passa de meio exequível a critério obrigatório para entrada/manutenção no mercado de trabalho. Sobre essa feitura Karnal afirma que “Toda tecnologia gera certo receio. Fundados ou não, esses medos costumam traduzir quem se formou no uso de determinadas ferramentas e vê o desaparecimento delas como o fim de uma época, e de si como usuário” (KARNAL, 2012, p. 81)

Entretanto, muitas contribuições/atualizações emergem dos *uploads/downloads* efetivados na continuidade dos processos educacionais, especificamente para aqueles profissionais que acreditam em um fazer tênue, acabado. O despir-se do concreto na dimensão da prática possibilitou à crítica e à criatividade, ao novo e à novidade, o olhar e aos olhares.

E, no exercício de conceituar a construção da identidade docente, este trabalho aponta uma feitura contínua e propositiva no revalidar práticas e contextos, assumindo novas formas e posições na busca por um trabalho significativo a todos os atores envolvidos.

Educar com qualidade é, minimamente, apontar caminhos ou possibilidades ao caminhar. Os questionamentos frente ao trabalho do professor em relação aos objetivos educacionais são proposições que permeiam constantemente o vínculo professor-aluno. Assim, esta corrente deve, saudavelmente, admitir novos e diferentes elos, nutrindo sua ação pedagógica que, segundo Gatti é o lugar onde [...] “se criam possibilidades de revisão do já constituído”.(GATTI, 2019,p.11) em um redemoinho harmonioso de realizações.

Neste fazer, este estudo adverte acerca da consciência e compromisso com a formação plena e crítica salutar a vivência social, pois sem o devido respeito legal aos sujeitos envolvidos, o papel de mediador da prática educativa define o desenvolvimento humano. E, mediante o intercâmbio imposto pela nova dinâmica escolar, o ato pedagógico se redefine por entre as orientações institucionais, contextos discentes, recursos disponíveis, influências didáticas e, sobretudo pelas

possibilidades evidenciadas. Assim, ao incorporar perfis, confluir perspectivas e mensurar experiências, os docentes dialogam sobre o ser professor. Neste panorama Gatti (2019, p.15) coloca que:

(...) compreender questões sobre a formação e o trabalho docente, nos permite entender como tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas.

Nesse ponto, esta pesquisa investiga, em meio às práticas remotas os caminhos e as possibilidades do agir pedagógico propositivo e vivo, não limitado a aprendizagem de resgates ou fragmentos e, sim socializador de saberes contextualizados e frutíferos que, dialogue com seu tempo e para além dele em uma perspectiva de reinvenção e acolhimento ao novo.

2 Material e Método - Avanço ou crise: o fazer docente durante a pandemia

*Cresci com ideia recorrente de missão,
calcada sem permissão,
para cada passo, cada laço, cada nó: germinação. (...)
(Ciclo - Rosely Frazão)*

A escola vista como espaço de interação humana intensamente permeado pelos contextos que o constitui, tem neste cenário de isolamento social seus processos modificados. A profissão docente que, majoritariamente, vivencia um ritmo frenético entre planos, aulas, reuniões, avaliações, estudos - não necessariamente realizados nesta ordem - raramente dispõe de tempo para reflexão, formação e/ou autoavaliação.

Com a parada forçada, ou pelo menos, descompassada mediante a pandemia, um nova onda parece inundar com uma perspectiva diagnóstica-inovativa, revisitando a profissão aqui estudada no apontamento das lacunas, na otimização dos processos, na autoavaliação, na estrutura temporal, nas possibilidades e parcerias, nos métodos etc.

Assim, este estudo parte das limitações impostas pela pandemia do Coronavírus no tocante ao desenvolvimento dos fazeres demandados pela disciplina

de Estágio Supervisionado Docência do Ensino Fundamental constante na matriz curricular do curso de Pedagogia no qual uma autora deste trabalho é graduanda e outra professora. Esta disciplina propõe atividades práticas e interativas em ambiente escolar, porém em atendimento às especificidades de funcionamento das escolas e instituição acadêmica a qual este estudo está vinculado, estas feitura foram redimensionadas.

E, aportadas em referenciais teóricos como Gatti (2019), Hengemuhle (2014), Karnal (2012), Libâneo (1990) entre outros que se fizeram necessários, estruturaram um questionário diagnóstico e amostral no Google Forms e convidaram vinte professores - dez atuantes na rede municipal de educação de Maceió e dez na rede privada do mesmo município - para responder questões como: a. Há quanto tempo trabalha como docente? b. Em relação ao momento que vivemos de Pandemia e consequente isolamento social. A escola na qual você atua adotou as aulas remotas? c. O processo de escolha dos métodos, recursos e dispositivos a serem utilizados neste fazer foi coletivo? Você foi consultado(a)? d. No intuito do desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, a(s) escola(s) na(s) qual(is) você atua disponibilizou algum treinamento/recurso? e. Qual sua autoavaliação sobre o desenvolvimento do trabalho que está realizando remotamente? Como ele está sendo recebido pelos estudantes? f. Como você percebe o processo de aprendizagem neste fazer? Quais os entraves?

Neste íterim, para além do viés profissional, a faceta emocional também parece está sendo fortemente atingida, pois os professores ao migrarem para a metodologia remota de forma integral enveredam por caminhos, por vezes, desconhecidos que podem causar insegurança, entraves e conflitos ao ressignificar e tolher achaques pedagógicos já arraigados em propostas de ação que, de forma abrupta foram substituídas na intencionalidade do prosseguir nos processos educacionais, atendendo aos anseios da escola, alunos, família e sociedade.

Estas reflexões, de acordo com os relatos validados neste estudo, estão atreladas diretamente a maturidade profissional dos professores. As vivências experienciadas na profissão docente influem fortemente na prática a ser desenvolvida. Segundo as falas grafadas nestas perquisições, no início da carreira, majoritariamente, os mestres apontam estar mais propensos ao novo, sendo mais flexíveis ao acolher a modernidade sob a perspectiva tecnológica dos modelos híbridos como uma excelente saída, apoiados em sua formação inicial que muito provavelmente apresentou em sua matriz disciplinas propositivas a este

comportamento. Já os profissionais com um maior tempo de atuação, denominados aqui como os de meio de carreira sinalizam que aceitam uma reavaliação profissional, mas manifestam algumas restrições. Os mais experientes, por sua vez, ditos aqui como fins de carreira, mesmo não sendo via de regra, parecem não demonstrar mais energia para remodelagens integrais, alguns sinalizando tão somente a espera da completude temporal para aposentadoria.

Dito isto, é válido ressaltar que dos iniciantes aos veteranos em tempo de serviço docente envolvidos neste trabalho serão citados por meio de numeração quantificada entre o número um ao vinte de acordo com a ordem de envio do questionário devidamente respondido, garantida assim a privacidade necessária ao desenvolvimento deste estudos.

3 Resultados parciais - Discussões sobre as consequências previstas

*(...) A reflexão me assumiu um dever que à sinceridade seria um perigo!
Se larga-me sou nada... Se afaga-me sou taja.
Dança entre meus dedos, envolve-me em tato e calos. (...)
(Um conselho que o lápis me deu - Rosely Frazão)*

Mediante o trabalho remoto, os relatos advindos dos questionários trazem apontamentos quanto à cobranças inovativa-metodológicas e ao consequente acolhimento por parte do alunado acerca dos desafios remodelados no processo de ensino e aprendizagem.

A vertente interacionista é apontada como lacuna preocupante no desenvolvimento dos processos educacionais durante a pandemia. O docente número 14 aponta que: *“(...) o teletrabalho dificulta perceber com precisão as dificuldades reais dos alunos”*. Já o número 2 afirma: *“O processo de aprendizagem vem caminhando a passos lentos, pois os professores não tem contato direto com alunos, dificultando bastante a interação.”* Porém, o cômputo desta brecha será analisado apenas no momento do retorno presencial.

3.1 Como o quociente da aprendizagem está sendo mensurado?

Algumas colocações docentes constantes nesta pesquisa apontam uma dinâmica de identificação de vetores quanto a aprendizagem dos alunos e, neste

contexto, oitenta por cento dos participantes indicam não acreditar em uma aprendizagem exitosa realizada através de aulas remota. Entretanto, é imperiosa a compreensão do distanciamento recursivo existente entre os processos educativos desenvolvidos nas escolas públicas e privadas, esta última atuando sob uma lógica de mercado em que os professores são regulados pela ótica da relação produção x clientela. Corroborando com este cenário, a exposição do docente número 8 afirma que *“Tenho trabalhado de maneira exaustiva numa busca intensa por recursos, jogos, ludicidade entre outros para apresentar uma aula atrativa e que chegue ao objetivo desejado. Com isso o nível de ansiedade e estresse tem se elevado por motivo da cobrança da escola no cumprimento de prazos curtos”*.

Já o professor número 1, atuante há 13 anos em escola da rede pública alega que *“(...) o trabalho realizado, não significa um trabalho de qualidade, devido a precariedade de aquisição de tecnologia pelos alunos, como também a recíproca dos seus responsáveis em acompanhar também esses trabalhos”*. Neste ínterim o participante número 16 inteira que: *“o processo é muito lento e sabemos que este é o começo de uma nova educação, visto que a tecnologia tem por objetivo auxiliar nesta nova maneira de aprendizagem, e nesta de adaptação nos deparamos com muitos entraves e dentre eles a falta de recursos como computador, tablet, celular e uma boa internet, lembrando que trabalhar conhecer o básico não é a mesma coisa que ter acesso a várias ferramentas sem ao menos ter nenhum treinamento.”*

3.2 O desenho do perfil discente e docente no cenário pandêmico

Outra nuance do contexto aqui pesquisado revela evidências sobre o comportamento discente, o professor número 7, atuante em escola privada: *“Para os alunos tem sido algo muito novo, Mas eles estão gostando dessa nova forma de ensino. Eu sempre estou buscando reinventar para melhor desenvolver meu trabalho.”* Porém este acolhimento por partes dos alunos nem sempre significa participação/compromisso, pois os educadores neste fazimento enfrentam uma adversária antiga: a dispersão, desta feita atenuada pela ansiedade, inquietude e variantes domiciliares. Sob esta reflexão o docente número 8 afirma que *“Com relação aos entraves, o que acontece é que alunos que participam das aulas vez ou outra, alguns perdem o foco para utilizar o dispositivo para outras finalidades, os alunos que*

já tinham dificuldades neste período se torna mais difícil, instabilidade no sistema entre outros.”

Outrossim, esses sentimentos invadem, como relatam os docentes envolvidos, o fazer pedagógico. Viabilizados pela cobrança institucional, pela exposição global e midiática de imagem e práticas, pelo receio de iminente demissão (rede privada) e/ou condição de recebimento de salários atrelados a envio de relatórios mensais (rede pública), pelos horários estendidos e mesclado aos afazeres domésticos, pela perspectiva de evasão discente e descontinuidade dos processos, pela demanda de resgate e restabelecimento da prática pedagógica e pelo sentimento de interação distanciada.

O advento do ensino integralmente remoto desenvolvido pelos professores, espaços escolares e grupos familiares, gera minimamente um desconforto aos docentes conforme relata o docente número 1: *“Diante da realidade vivenciada, com muita tensão”* ou o professor número 3 *“De forma relativamente negativa, por não participar das decisão”* e, como aponta o número 6 *“De início foi desafiador”*, ou ainda como o número 7 *“De início foi bem difícil a aceitação, sair da sala de aula e iniciar uma nova forma de ensino foi bem difícil.”* Neste cenário, independentemente de o campo de atuação público ou particular o nível de apreensão apresentado parece similar, pois o novo foi imposto a todos como fator desestabilizador, produzindo um momento de ebulição/expansão de sentimentos presentes nos processos educacionais.

Sobretudo, se este profissional não percebe o apoio necessário na instituição na qual atua como aponta o professor número 9: *“Não houve uma comunicação ou orientação da escola , pois a direção estava alheia aos programas e orientações que daria pois nem a coordenadora, nem a diretora tinha ideias para executar as aulas remotas. Um professor que trabalhar em outra instituição foi quem sugeriu um programa, é deu algumas orientações durante uma reunião.”* o trabalho possivelmente terá um perfil mais inseguro.

Em suma, as crises parecem aos poucos propor avanços salutareos ao andamento educacional dos sujeitos situados nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto da rede pública quanto privada. Propostas, adaptações, ajustes, remodelagens, experiências, rejeições estão traçando práticas docentes aportadas na participação dos alunos/famílias, nas orientações institucionais e na dinâmica social em uma perspectiva processual e humanística.

3.3 Relação com a família: a redefinição da infância assistida

O propósito em estabelecer a relação entre escola e famílias não é recente nem desconhecido, porém mediante as práticas de isolamento social este elo transmuta-se de complementar para primordial. Sem o apoio dos grupos familiares, as crianças aqui envolvidas sob a ótica de seus professores não conseguem dar andamento a seus processos formativos.

Para o corpo docente consultado um dos maiores entraves na execução do trabalho consiste exatamente na participação familiar. Os docentes relatam, por exemplo, que nas escolas da rede privada a não disponibilidade em acompanhar os filhos nos estudos, em alguns casos, conduzem a desistência, enquanto que nas escolas do sistema público essa desistência é respaldada pelas condições materiais e déficit formativo do grupos familiares como aponta a entrevista número 13: *“Não há retorno dos alunos acerca das aulas e atividades. A maioria são humildes e tem muita dificuldades.”*

Sobre este viés o professor número 9 cita que *“(...) as Dificuldades que os pais tem em interagir e conduzir a lição, ausência de comprometimento com atividades pedidas, com os horários das aulas remotas, e reclamações com as aulas pelo computador/celular”*. Apontando, entre outros revezes, um possível déficit no acompanhamento e possível rendimento do estudante ao final do ano letivo.

Para os entrevistados aqui ouvidos se houver um acompanhamento parental sistemático e eficiente as possibilidades de êxito no processo são imensuravelmente relevantes. Sobre este viés o professor número 6 destaca: *“Acredito que eles consigam sim aprender, de acordo com a dedicação e auxílio em casa. As maiores dificuldade, internet, pais trabalhando sem tempo para acompanhar, e nesse exato momento em que estamos, é de suma importância o auxílio de um responsável, já que não estamos acompanhando lado a lado o aluno(a).”*

Porém, diante desta problemática não são poucos os relatos sobre a opção familiar pelo rompimento do contrato com a escola. Sob variadas alegações como a insatisfação com o atendimento pedagógico, o não domínio dos recursos disponibilizados, a falta de tempo ou formação para o acompanhamento, a

complexidade das atividades propostas, a falta de interesse dos alunos ou ainda que as aulas na modalidade remota não funcionam de forma exitosa.

4 Considerações Finais - Entre relatos e teóricos: qual nosso diagnóstico?

*Não deu certo!
E o que é certo decerto?
Será a escada a derradeira escalada?
O sonhar inimigo do andar?
A ausência o remédio para a essência?*

*Entretanto, tem-se:
da distância na estrada: a caminhada contemplada.
Do peso carregado: a certeza do criado.
Do desengano cotidiano: o sorriso do fulano.
(Ostra - Rosely Frazão)*

Ao vivenciar os limites impostos pela pandemia do Coronavírus, especificamente no tocante aos fazeres pedagógicos, as autoras deste estudo impedidas de desenvolver a experiência proposta pela disciplina de Estágio Supervisionado Docência do Ensino Superior buscaram em referenciais teóricos e relatos de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto da rede pública quanto privada, um diagnóstico amostral das feitura educacionais realizadas em modalidade integralmente remota.

Neste contexto as escolas parecem estar num mesmo platô, pois as interações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-recurso, aluno-espço estão sendo minimamente descompassadas. A acolhida, a troca, a afetividade aparecem como componentes suspensos, *offline*.

As escolas públicas apresentam, segundo os relatos constituintes deste trabalho, deficiências quanto às ferramentas tecnológicas, tanto institucional quanto discente, do acesso a uma rede de internet de qualidade a falta aparelhos e domínio deles. Já as particulares se debruçam sobre um fazer exitoso que compense o investimento em uma realidade sócio-financeira-sanitária complexa e negativa.

Neste carrossel de insegurança, incerteza e descompassos, esta pesquisa aponta que pais, alunos e docentes mergulhados em uma realidade inédita podem reafirmar o papel fundamental do profissional professor frente ao desenvolvimento humano, pois este jamais poderá ser substituído pela máquina, se considerado os processos educacionais para além dos conteúdos e currículos. Assim, o contexto

humano, carregado de emoções, saberes e fazeres que demandam acompanhamento, mediação e acolhimento da infância à maturidade em uma perspectiva de desenvolvimento crítico dos sujeitos, prevalecerá como fazer democraticamente pessoal.

Retirar as crianças das escolas, neste momento, parece ser uma atitude precoce e leviana, pois ao apartar a figura do professor, mesmo que apenas através das telas de computadores e/ou celulares, segundo as entrevistas trabalhadas nesta pesquisa deixará uma lacuna irreparável na continuidade da formação destes sujeitos, além de promover uma possível regressão afetiva e déficit intelectual. E, neste cenário, os grupos parentais não supririam tal ausência por variados motivos como a formação necessária, a habilidade prática adquirida no fazer docente, a interação efetivada no ambiente escolar e ainda a não determinada projeção para o fim deste momento de isolamento social.

Ao citar as perdas, este estudo recorta o viés emocional cabido nos processos educativos, tanto docente quanto discente, pois o ambiente escolar constituído humanisticamente promove proposições educacionais multifacetadas. As interrelações, as brincadeiras, os desentendimentos, a diversidade, os acordos, a tolerância, a convivências, as descobertas, as construções e até frustrações formam e reformam os sujeitos nele envolvidos.

Diante disso, o ensino remoto configura como saída de emergência que certamente deixará cicatrizes para lembrar do vivido e refletir sobre o invertido. De início a novidade parece atraente: tecnologia, tempo mais compassado, desculpas abonadas. Mas aos poucos, os momentos parecem fazer cada vez mais falta: o quadro, o pedido por silêncio, as competições, os jogos, as contações de história, a musicalização, a socialização sobre o final de semana e, assim a proposta sedutora de distanciamento da escola vai se transmutando em rejeição às aulas remotas.

Os olhares familiares sob o trabalho do professor, também cabidos nesta pesquisa nas entrelinhas dos relatos docentes, são revelados de forma restaurada mediante a aproximação do processo imposta pelas especificidades do isolamento social. Ao adentrar em muitos lares esses profissionais parecem estar conseguindo demonstrar aos grupos familiares a excelência e a complexidade singular ao educar. Assim, consequentemente adquirindo maior respeito e respaldo junto aos parentes. Desta forma, o período subsequente ao momento pandêmico indica um

comportamento atualizado na recepção aos chamados “desvios pedagógicos” apontados pelas famílias, os quais anteriormente eram dirigidos majoritariamente às gestões/coordenações que os mediava em um fazer distanciador.

Enfim, sobre a questão titular deste estudo no tocante ao efeito terremoto causado pela imposição sanitária de isolamento social, os aportes teóricos mensurados aos relatos docentes interpretado nesta pesquisa, apontam um fazer minimamente inédito e desafiador. O profissional professor mesmo imerso em uma dinâmica de transformações perenes, desta feita parece está sendo envolvido em um fluxo de responsabilidades, inovações, refazimentos e acompanhamento apartado do concreto. Tal qual a ocorrência inesperada de um terremoto a atuação docente parece caminhar buscando por evidências intactas dos saberes para prosseguir a reconstrução.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HENGEMUHLE, Adelar. **Formação de professores**: da função de ensinar ao resgate da educação. 3 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Vera Lúcia Pontes; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Formação continuada de docentes universitários e integração on-line: a pedagogia em questão. In: SANTOS, Vera Lúcia Pontes; VIANA, Maria Aparecida Pereira; BERNARDES, Clarissa Tenório Ribeiro (org). **Professores universitários em transformação**: (des)construindo saberes e reinventando práticas. Maceió: EDUFAL, 2017.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.(Coleção Trabalho Docente e Currículo).

Capítulo 8

**A IMPORTÂNCIA DA
PESQUISA CIENTÍFICA PARA
A EXPANSÃO DO
CONHECIMENTO
INTERDISCIPLINAR**

**Vitória Maria Dias de Almeida
Israel Leite de Oliveira**

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA PARA A EXPANSÃO DO CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR

Vitória Maria Dias de Almeida

*Universidade do Estado da Bahia; 2º semestre de Bacharelado em Direito;
vitoriadiasdias12345@gmail.com*

Israel Leite de Oliveira

*Universidade do Estado da Bahia; 5º semestre de Bacharelado em Direito;
israelleite_bdo@hotmail.com*

Resumo

Compreende a este texto a exposição da importância que as realizações de pesquisas científicas possuem no processo alargador do conhecimento interdisciplinar e como isso é refletido na formação do discente pesquisador, além de ressaltar o desafio enfrentado pelos mesmos por conta da falta de investimento social. Elucida o papel das ações científicas interdisciplinares como aliado na obtenção de conhecimento e preparação acadêmica para a obtenção de senso crítico e a capacidade de discorrer sobre os múltiplos conteúdos presentes no contexto social. Expõe também as dificuldades que os graduandos pesquisadores enfrentam com a falta de apoio e os prejuízos que essas causam para o desenvolvimento da ciência. Sua metodologia consiste na abordagem qualitativa, utilizando-se do método indutivo através da análise bibliográfica e documental de fontes secundárias somada à pesquisa participante. Por meio desta pesquisa obtivemos os seguintes resultados: fica claro que o conhecimento interdisciplinar é fundamental para a evolução pessoal do discente, traz aprendizagem e experiência para o pesquisador, tendo em vista isto, as pesquisas científicas possibilitam que seja exposto fatos que vão além do que é ensinado nos cursos superiores aproximando o aluno da realidade social capacitando-o como personalidade crítica, entretanto, foi observado também que esses benefícios são minimizados por falta de investimento na ciência por parte do poder político. Conclui-se que a realização de produções e pesquisas científicas trazem o conhecimento interdisciplinar e, através disto, há evolução e engrandecimento dos pesquisadores graduandos contribuindo para sua formação pessoal e profissional, trazendo benefícios para si e para toda a sociedade, contudo, para que essas contribuições aconteçam cada vez mais, a ciência necessita de maior enaltecimento e investimento por parte do governo brasileiro pois, a falta de apoio ameaça o papel fundamental das pesquisas científicas prejudicando o potencial de conhecimento que as atividades interdisciplinares podem oferecer aos discentes pesquisadores.

Palavras-chave: Conhecimento Interdisciplinar. Ciência. Pesquisa Científica. Pesquisadores.

Introdução

As diversas produções científicas que estão ao alcance de jovens pesquisadores graduandos, tanto no aspecto mundial quanto brasileiro, trazem consigo grande variedade de conteúdos e conhecimentos interdisciplinares. Estes possuem papel fundamental na formação do discente, uma vez que, através da interdisciplinaridade, a expansão das concepções que estão além do que é ensinado em sala de aula aprimoram cada vez mais o olhar crítico à realidade. Sendo assim, a realização de pesquisas científicas que entrelaçam informações, fenômenos e tantos outros fatores são fundamentais para o amplo debate dentro de um contexto onde diversas informações, verdadeiras e falsas, são espalhadas a todo momento na Internet.

Dessa maneira, o conhecimento trazido pela interdisciplinaridade qualifica o pesquisador a avaliar a veracidade de informações e opinar sobre elas. Quando submetido ao processo de investigação de uma problemática, análise minuciosa de um fenômeno, entre outras hipóteses, o protagonista de uma pesquisa se depara com a linha que divide o senso comum do que o filósofo Michel Foucault considera novos saberes (as diversas ramificações do meio científico). Sendo assim, a ciência é capaz de gerar personalidades aptas para expor ideias que refletem olhares aprofundados sobre diversos temas do cotidiano.

Sob esse aspecto, para que as desenvolvimentos das produções científicas prosperem cada vez mais são necessários o apoio e financiamento governamental já que, sem recursos, a falta de incentivo afeta diretamente na quantidade de desenvolvimento dessas pesquisas e, conseqüentemente, na redução da malha interdisciplinar que é tecida sobre o processo criativo e cognitivo. Dessa forma, as limitações enfrentadas pelos pesquisadores diminuem as beneficências que a ampla pesquisa é capaz de proporcionar, moderando o debate e a difusão de opiniões dos discentes, delimitando as chances de formação de pessoas qualificadas e preparadas uma vez que, “O aprofundamento e relação entre as disciplinas fazem nascer um profissional caracterizado e postulado por uma visão mais global e consistente do que vem a ser conhecimento” (CUNHA, 2007).

Metodologia

Sob a utilização do método indutivo, o presente resumo foi elaborado baseando-se na abordagem qualitativa. Foi realizado através da pesquisa exploratória e explicativa que foram feitas através do levantamento de referencial teórico e documental por meio de fontes secundárias, além do procedimento de pesquisa participante aos quais os resultados serão expostos no tópico seguinte.

Resultados e Discussão

Diante da pesquisa realizada e da experiência que nós autores graduandos temos, é observado que as utilizações de recursos interdisciplinares dentro das produções científicas auxiliam e enriquecem os trabalhos. Para a realização deste presente texto foi necessário cruzar conhecimentos e opiniões diferentes para ter noção de que “Com a interdisciplinaridade, o homem passa a adquirir uma postura mais crítica, compreendendo melhor a dinâmica da realidade que se encontra inserido” (CUNHA, 2007).

Além do mais, observando a contemporaneidade e a quantidade de informações que são compartilhadas todos os dias, a necessidade de um olhar crítico sobre as temáticas é indispensável para que seja reafirmado ou desmentido o conteúdo, para isso a interdisciplinaridade é protagonista. A elaboração de conteúdos seriamente científicos que mesclam pesquisas, conhecimentos, realidades e pontos de vista diferentes ou iguais é respeitável diante das tantas distorções que se espalham rapidamente na Era Digital. Esse fato é bem pontuado no seguinte trecho:

A fragilidade do conhecimento nos dias atuais é mensurada por uma gama de informações disseminadas pelo advento dos novos recursos tecnológicos, principalmente pela Internet, mesmo diante deste impasse não podemos perder de vista a sua precípua função formadora de opinião e senso crítico.

Dessa forma, toda essa transformação estrutural mundial também não deixa imune o campo educacional. A importância da tradução de um saber sincronizado com a lógica interdisciplinar, evidencia-se uma educação baseada na transmissão de conhecimentos, mais centrada na pesquisa, busca, na inquirição, contribuindo para a formação de um indivíduo mais aberto ao trabalho em rede e mais participativo. (CUNHA, 2007)

Como visto, a interdisciplinaridade é uma forma eficaz de ir além das disciplinas cursadas em sala de aula para observar a realidade com olhar crítico e

trazer para dentro da pesquisa fatores concretos, questionamentos objetivos, capacidade de criar soluções para problemas, entre outras mais. A interligação que produções desse caráter apresenta possui capacidade de expandir a maneira como o pesquisador se comporta diante de fatores externos e movimenta o processo de modificação social.

Sob esse viés, quando o conhecimento interdisciplinar é adquirido através das pesquisas e produções científicas e aplicado no contexto vivido, a expansão da percepção das problemáticas sociais e da propriedade com que se pode debatê-las ganha longo alcance. Projetos de extensão, seminários, produção de artigos e demais são fontes enriquecedoras para a pesquisa científica e contribuem na formação dos discentes, além de proporcionar capacidade suficiente para difundir, contradizer ou alegar veracidade no que lhe foi repassado. Porém, quando há desinteresse na realização desses projetos o alcance pessoal e social é reduzido.

Ainda que o governo brasileiro defenda nas mídias um discurso de total apoio à ciência e alegue investimentos nela, não é essa a realidade mostrada por Diego Braga Norte no texto “Cortes e mais cortes: o que será da ciência e da pesquisa no Brasil?” (2020). A ameaça de corte em bolsas de pesquisa científica e a não renovação das que já existiam é um risco que os graduandos pesquisadores sofrem constantemente desde 2015. Como relatado na matéria, de 30 cientistas que atuavam no Laboratório de Fisiologia Celular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), após os cortes restam somente 4 em atuação.

Entende-se que o desprezo com que as pesquisas científicas são tratadas atrapalham diretamente na produção de conhecimento e nas relações interdisciplinares que elas podem alcançar pois, é visto que

(...) estamos há mais de 15 anos estagnados no quesito investimento. O impacto é sentido diariamente nos laboratórios, universidades e instituições de pesquisa, onde faltam materiais, infraestrutura básica e equipamentos de qualidade. Esse cenário acaba gerando uma situação de indignação por parte dos atuais pesquisadores, e desmotivação e medo de quem algum dia pensou em trabalhar na área. (CABRAL, 2017)

Sendo assim, a falta de apoio faz com que as universidades atuem de forma limitada, escondendo a sua real capacidade de ser uma instituição difusora do conhecimento e reduzindo o potencial da formação de pessoas com experiências interdisciplinares que priorizem a ciência em seus discursos. Desse modo, a sustentação da pesquisa científica e da malha de conhecimento adquirido e distribuído

pelos pesquisadores passa pelo desafio do desincentivo pois, sem o crédito social, o desenvolvimento de caráter interdisciplinar só é possível pela vontade subjetiva e pelas condições que as instituições de ensino tentam oferecer dentro de sua linha orçamentária.

Conclusões

Como exposto nos tópicos supracitados, a importância das produções e pesquisas científicas na realização de conhecimento interdisciplinar detêm papel muito importante na aprendizagem e na formação pessoal e profissional de discentes. Nesse sentido, oferece peso didático ao que for debatido e oportuna a expansão da capacidade intelectual do pesquisador. Esses subsídios são benéficos aos graduandos que se dedicam à produção de materiais científicos trazendo para seu cotidiano o senso crítico e a capacidade de levar a ciência a outras pessoas.

Entretanto, apesar dos resultados positivos desses fatores, o desincentivo sofrido pelos alunos por conta da falta de investimentos nesse processo gera perda de grandes trabalhos para o âmbito científico. Desse modo, evidencia-se que sem o reconhecimento das ações científicas realizadas no cenário universitário e das contribuições que elas trazem para o meio social e pessoal, não há expectativa de progresso nesta área sem que ela receba a importância que merece, pois, sua cooperação é refletida na capacitação intelectual de personalidades e em toda a sociedade.

Referências

BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca; EMERIQUE, Raquel Balmant; O'DONNELL, Julia. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. 2ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2013, p.149.

CUNHA, Ihasmine Almeida. O Conhecimento Interdisciplinar na Sociedade Contemporânea. **Revista Gestão Universitária**, 2007. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-conhecimento-interdisciplinar-na-sociedade-contemporanea>>. Acesso em: 26. Maio. 2021.

NORTE, Diego Braga. Cortes e mais cortes: o que será da ciência e da pesquisa no Brasil? **VC S/A**, 2020. Disponível em: <<https://vocesa.abril.com.br/carreira/cortes-bolsas-pesquisa-ciencia/>>. Acesso em: 26. Maio. 2021.

CABRAL, Camila Gomes. Os Desafios de se Fazer Ciência no Brasil. **Profissão Biotec**, 2017. Disponível em: <<https://profissaobiotec.com.br/os-desafios-de-se-fazer-ciencia-no-brasil/>>. Acesso em: 28. Jul. 2021.

Capítulo 9

**USO DE RECURSOS
EDUCACIONAIS DIGITAIS NO
APRENDIZADO DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS –
LIBRAS POR OUVINTES: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**Vinicius Carmo
Samara Siqueira
Roberto Santos
Hidelberg Albuquerque**

USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO APRENDIZADO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS POR OUVINTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vinicius Carmo

Discente do curso de Licenciatura em Computação da UFRPE

Vinicius.goncalves@ufrpe.br

Samara Siqueira

Discente do curso de Bacharelado Sistemas de Informação da UFRPE-UAST

Samara.kelly@ufrpe.br

Roberto Santos

Docente do curso de Licenciatura em Letras da UFRPE-UAST

Roberto.willians@ufrpe.br

Hidelberg Albuquerque

Docente do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da UFRPE-UAST

Hidelberg.albuquerque@ufrpe.br

Resumo: Este artigo busca apresentar ferramentas que facilitam o processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - Libras, um conjunto de sinais que promove a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva. Foram usadas duas ferramentas de tradução (*Hand Talk* e *VLibras*) e uma de transcrição (*ELAN*). O estudo foi dividido em quatro etapas: Revisão da Literatura, Busca, Seleção e Validação de Recursos, Execução e Análise de Resultados. O uso das ferramentas foi verificado através de um formulário elaborado pelos autores. Observou-se que grande parte dos entrevistados faz uso dos tradutores, tornando possível visualizar tal necessidade e uma vez que, durante as aulas, constatou-se que os tradutores auxiliam na comunicação entre ouvintes e surdos.

Palavras-chave: Libras. REDs. *Hand Talk*. *VLibras*. *ELAN*.

Abstract: This paper aims to present tools that facilitate the learning process of the Brazilian Sign Language - Libras, a set of signs that promotes communication between people with hearing deficiency. Two translation (Hand Talk and VLibras) and one transcription (ELAN) tools were used. The study was divided into four stages: Literature Review, Search, Selection and Validation of Resources, Execution and Analysis of Results. The use of the tools was verified through a form prepared by the authors. It was observed that most interviewees make use of translators, making it possible to visualize their need, once in classroom it was observed that translators help in communication between listeners and deaf people.

Keywords: Sign Language. DERs. Hand Talk. VLibras. ELAN

INTRODUÇÃO

O termo "Libras" é a abreviação para Língua Brasileira de Sinais e representa um conjunto de formas gestuais utilizadas por deficientes auditivos para a comunicação entre si e outras pessoas. Esta linguagem gestual é também conhecida como língua de sinais, pela qual utiliza-se de gestos e sinais para substituir à língua comum a ouvintes: a língua de sons ou oral (SCHLÜZEN et al., 2012). A Língua Brasileira de Sinais é a via do deficiente auditivo e dos surdos para exercerem plenamente a cidadania, usada por cerca de 5 milhões de pessoas no Brasil e é a principal forma de comunicação para a maioria das pessoas surdas no país. Em 2002, a Libras foi reconhecida como forma de comunicação de pessoas surdas no Brasil (BRASIL, 2005).

Quem não conhece Libras pode ficar tentado a acreditar que se trata de uma língua padrão, mas assim como o português ela está suscetível a variações e regionalismos. Ainda são poucas as pesquisas sobre variações e mudanças linguísticas no Brasil, porém já apresentam resultados que contribuem para melhor entendimento do funcionamento da Libras. A língua de sinais passa por variações conforme o aumento de escolaridade dos surdos, o aumento de contato com outras comunidades surdas, conforme a condição social e regional do lugar onde habitam.

De acordo com a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), Art. IV, § 2.º, é considerada pessoa com deficiência auditiva aquela que apresente perda bilateral, parcial ou total de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz. A Política Nacional de Educação Especial define a deficiência

auditiva como sendo a “perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido” (BRASIL, 1994).

De acordo com Bisol e Sperb (2010), o termo Surdo tem sido utilizado quando a pessoa com surdez é caracterizada como surdez profunda no âmbito da medicina, quando é leve ou moderada ainda persiste o termo Deficiente Auditivo. Já na Comunidade Surda, a pessoa com surdez é todo aquele que é usuário da Língua Brasileira de Sinais e é pertencente a tal. O IBGE (2010) aponta que existem cerca de 10 milhões de surdos no território nacional, o que representa 5,2% da população brasileira.

Mesmo existindo uma língua adequada às necessidades dessa parcela da população, ainda existem diversas circunstâncias nas quais o portador da deficiência é excluído e/ou tem sua interação restringida no meio em que vive. Para Moura (1996) e Bueno (1998), os surdos são parte de uma minoria que sofre restrições que precisam ser entendidas e acolhidas na sua plenitude. Todavia, para parte da sociedade que não pertence ou não convive com pessoas surdas, predomina um certo comodismo na busca de ações de inclusão, como escolas bilíngues na transmissão ou no aprendizado de Libras, acolhimento específico em ambientes públicos ou privados, entre outros. Este fato infelizmente pode ser sintomático, uma vez que muitas pessoas surdas não são acolhidas devidamente na própria casa.

O Governo Federal Brasileiro, ao longo dos anos, após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), procurou adotar práticas que, integradas à educação básica, pudessem apoiar os deficientes auditivos tanto na comunicação quanto na aprendizagem do conteúdo curricular. O Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, no Art. 19, Parágrafo único, indica que “as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal, buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005).

Além dos intérpretes garantidos por lei, em uma era de grande investimento em tecnologia e informação como a que vivemos hoje, existem uma variedade de tecnologias assistivas que fornecem suporte aos surdos. Cita-se, por exemplo, dispositivos físicos como aparelhos auditivos e amplificadores de som, a *softwares* de

interpretação em tempo real que facilitam a comunicação entre ouvintes e não-ouvintes.

O presente relato foi executado na disciplina Libras, componente optativos do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) no segundo semestre letivo do ano de 2019. Localizada no sertão do Pajeú pernambucano, a UAST possui dois cursos de licenciaturas que possuem a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório, também disponível como componente optativo para os demais cursos de graduação.

Serão apresentadas nas seções seguintes: na Seção 2, o referencial teórico; na Seção 3, o método proposto para a realização deste trabalho; na Seção 4, a discussão e resultados, e; na Seção 5, a conclusão deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Por possuir sequelas da exclusão social, as pessoas surdas sofrem diversas dificuldades em sala de aula, sobretudo em escolas públicas que não contam com intérpretes e/ou professores qualificados para fazer a mediação. Tendo isso em vista, é possível afirmar que tal fato causa dificuldades no planejamento das aulas dos professores, uma vez que estes profissionais terão que reformular suas práticas de ensino de forma a incluir todos os alunos (BALDONI E BERIONNI, 2012)

Neste cenário, surgem os Recursos Educacionais Digitais (REDs) ou Recursos Educacionais Abertos (REAs) que tem como objetivo reunir informações educacionais, estas podendo ser em forma de jogos, imagem, vídeos, textos e aplicações, a fim de reduzir barreiras no ensino-aprendizagem. Estes recursos não se preocupam com a estrutura do material, contanto que estes tenham fins educativos e que cumpram bem este papel (PEREIRA et al. 2016).

Os REDs (ou REAs) são utilizados como Objetos de Aprendizagem (OA), que podem ser definidos como recursos que contribuem para aprendizagem e revisão de conceitos distintos, tendo como características principais maior flexibilidade e capacidade de reutilização (AGUIAR e FLÔRES, 2014). Estes recursos também podem ser definidos como instrumentos digitais que apresentam várias tipologias

como imagens, vídeos, músicas, ilustrações dentre outras, com o intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das pessoas (JÚNIOR e BARROS, 2005)}.

Tendo estes conceitos em mente, foram realizadas buscas e seleção de *softwares* caracterizados como REDs e um software de transcrição de texto. Estes serão abordados mais detalhadamente nos parágrafos a seguir, de forma que todas as informações acerca dos mesmos sejam bem detalhadas.

Desenvolvido em 2012, o aplicativo *Hand Talk* é uma ferramenta gratuita que conta com versões para *Android* e *iOS*. Este recurso apresenta o Hugo e a Maya, personagens virtuais amigáveis. Através da interação com os personagens, o aplicativo torna-se mais interativo e de fácil compreensão (BANDEIRA et al. 2018). O *Hand Talk* ainda conta com outras opções de acessibilidade, por exemplo, a possibilidade de falar a palavra ou frase que deseja traduzir para a Libras ao invés de escrevê-la. O usuário ainda pode alterar a velocidade na qual o personagem realiza o sinal e exportar uma animação do mesmo. O recurso ainda conta com dicionário categorizado por áreas, como, por exemplo: português, matemática, letras e números, cores e brinquedos. Este aplicativo conta também com uma versão *premium*, livre de anúncios.

Entretanto, existem algumas limitações no uso do *Hand Talk*, como por exemplo a plataforma disponível, visto que o recurso só é executado nativamente em dispositivos móveis, não sendo possível a execução em computadores ou *notebooks*, contando apenas com *plugins* para *websites*. Outra limitação é o fato de o recurso só funcionar corretamente quando conectado à internet: uma vez que se estiver *offline*, o personagem irá traduzir em forma de datilografia, que consiste em soletrar o que foi digitado em Libras (CORREIA et al. 2010) ao invés de fazer o sinal, ou sequência de sinais, como é esperado, tanto pelo aplicativo, quanto pelos usuários. Outro grande desafio do aplicativo é a regionalização, uma vez que, assim como o português, a Libras tem suas derivações de acordo com as regiões brasileiras e estas muitas vezes não vão de acordo com o que é encontrado no aplicativo

Visando auxiliar a compreensão de Libras, o *software* VLibras foi desenvolvido por uma iniciativa do Governo Federal, por meio da Secretaria de Tecnologia da Informação e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A tradução dos sinais é feita a partir do *WikiLibras*, uma plataforma para construção de um dicionário em Libras

(NOBRE et al. 2011). No quesito de acessibilidade, o VLibras utiliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG), um modelo baseada na padronização proposta pela *World Wide Web Consortium (W3C)*, e no *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)* que são padrões internacionais de acessibilidade. O eMAG foi desenvolvido em 2004 com o objetivo de facilitar a utilização de sites e portais do governo, auxiliando pessoas com deficiência total ou parcial a acessar os sites de maneira autônoma [EQUIPE DO DEPARTAMENTO DE GOVERNO ELETRÔNICO, 2011).

O VLibras também conta com vários personagens, sendo possível mudar o sexo do personagem para feminino, visto que o padrão é um personagem do sexo masculino. Outra funcionalidade interessante do VLibras é a forma que o regionalismo é tratado, visto que este era um dos principais pontos negativos do *Hand Talk*. No VLibras é possível selecionar o estado, fazendo com que as traduções sejam feitas de maneira mais efetiva. Outro ponto positivo do VLibras é a forma que a datilologia é realizada, uma vez que neste recurso a letra que está sendo demonstrada fica destacada em outra cor, enquanto no *Hand Talk* isso não acontece (DE OLIVEIRA et al. 2017). Outro recurso essencial que o VLibras possui são as aplicações para *web* e *desktop*, além de disponibilidade nas plataformas *Windows* e *Linux*, e também versões para dispositivos móveis. Este recurso também conta com a possibilidade de exportação de sinais realizados pelos personagens, assim como o *Hand Talk*.

Apesar de várias vantagens em cima do *Hand Talk*, o VLibras conta com algumas falhas, como, por exemplo vocabulário escasso, faltando termos poucos conhecidos, mas que estão presentes no *Hand Talk*. A interface do VLibras não é muito interativa, fazendo com que os usuários optem pelo *Hand Talk*. O VLibras também se mostrou mais lento em relação ao *Hand Talk*, tanto em celulares e *tablets android* quanto em um *iPhone* com sistema operacional iOS 14.

Um *software* pouco conhecido nos estudos relacionados a Libras, mas que ajuda tanto os surdos como os ouvintes é o *ELAN*, um programa de anotações e transcrição de áudio e vídeos com o propósito de obter dados quantitativos e qualitativos acerca de determinado tema (WITTENBURG et al. 2006). Alguns exemplos de pesquisadores que fizeram uso dessa ferramenta em seus trabalhos são Cunha (2011) e Alecrim (2018). Este software permite fazer anotações em vídeos

onde apenas sinais são mostrados, como uma espécie de legenda, de forma a ajudar as pessoas que estão iniciando seus estudos na Libras. Vale ressaltar que este *software* é de multimodalidade e pode ser usado por diversos ramos de estudos além da Libras.

Um dos recursos que também pode ser utilizado para o aprendizado da Libras é o Mapa Mental. Este consiste em criar mapas, onde a ideia central é uma palavra-chave ou imagem que faça com que o cérebro trabalhe de forma associativa, associando os nós dos mapas com conexões e/ou atividades externas. Os mapas são ferramentas poderosas de estudo, revisão, planejamento e gerenciamento (BUZAN, 2009). Apesar de não apresentarem atividade específica que tenha ligação com Libras, os mapas mentais podem ajudar em relação à parte teórica, como conceitos, fonética, morfologia, entre outras.

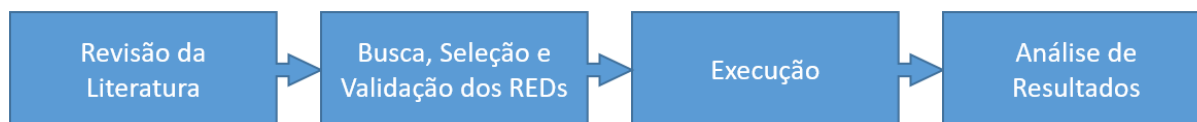
A Lei 12.319/2010 garante intérpretes da Libras para salas de aulas que tenham pessoas surdas (DA SILVA GARCIA, 2014). Entretanto, apenas um intérprete não consegue ter um bom desempenho, visto que, a tradução seguida por longos períodos de tempo acarretará dores na região do braço, sendo assim é necessário ter, pelo menos, dois intérpretes (CASSIANO, 2017).

Os REDs mostrados neste trabalho não ajudam somente estudantes. Estes podem ser utilizados por intérpretes, uma vez que estes podem não ser qualificados para fazer traduções de determinados conteúdos (DA SILVA GARCIA, 2014), principalmente os de caráter mais técnico. Apesar da Libras ser uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura (CASSIANO, 2017), grande parte dos professores não tem conhecimento suficiente para se comunicar com os alunos, tendo assim a necessidade de intérpretes em sala de aula. Considerando que nem todas as escolas têm estruturas e recurso para ter intérpretes, a comunicação fica escassa. Ao fazer uso dos REDs, é possível que os professores se beneficiem, uma vez que estes agora terão ferramentas de comunicação e não irão depender totalmente de intérpretes.

MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho foi desenvolvido através de quatro etapas. A Figura 1. Mostra quais foram as etapas e em seguida é descrito como cada uma delas ocorreu.

Figura 1. Método proposto



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Por possuir sequelas da exclusão social, as pessoas surdas sofrem diversas dificuldades em sala de aula, sobretudo em escolas públicas que não contam com intérpretes e/ou professores.

Foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema, de forma que os autores focassem nos déficits possivelmente encontrados. Após isso, foram buscados alguns recursos digitais que auxiliam no aprendizado de Libras (descritas na seção "Referencial Teórico"). Tais recursos também passaram por uma revisão da literatura e foram testados pelos autores de forma que, caso os entrevistados tivessem dúvidas, estas pudessem ser esclarecidas.

Alguns mapas mentais, elaborados pelos autores com assuntos abordados em sala de aula (por exemplo, sigmanulogia, parâmetros e assimilação) foram distribuídos para alguns alunos, sobretudo dos cursos de Bacharelado em Ciências Biológicas, Administração e Sistemas de Informação da UAST, para que os alunos pudessem ter uma visão de como os mapas podem auxiliar no estudo e revisão, uma vez que os mapas não são direcionados especialmente para a aprendizagem da Libras.

A partir da escolha dos recursos, iniciou-se o relato de experiência, onde foi realizada uma entrevista com os alunos da turma de Língua Brasileira de Sinais — Libras dos Cursos de Licenciatura em Letras e Licenciatura em Química da UAST, no semestre letivo 2019.2. A entrevista foi baseada em um questionário semiestruturado, também elaborado pelos autores. A execução dessa etapa foi realizada através de um formulário feito no *Google Forms*, com o objetivo de atingir todos os alunos destas turmas. Este formulário contou com perguntas simples, como por exemplo (i) “você usa algum recurso que te auxilia no estudo de Libras?”, (ii) “você conhece o *Hand Talk*?”, (iii) “você conhece o VLibras?”, (iv) “você conhece e já utilizou mapa mental

para estudar para Libras?”, (iv) “você conhece o *software ELAN*?”. O questionário inicial contava com quatro perguntas, com foco principalmente nas ferramentas VLibras e *Hand Talk*. Após a revisão da literatura, uma nova pergunta foi adicionada, sobre o *software ELAN*. A partir deste questionário, foi possível ver que os alunos que responderam à entrevista fazem muito o uso de REDs.

A divulgação do formulário foi feita pelo professor Roberto Santos, docente da disciplina de Libras, através dos *e-mails* dos alunos. Este meio de divulgação foi escolhido uma vez que as turmas, apesar de serem obrigatórias apenas para os cursos de licenciatura (CASSIANO, 2017)., contam com alunos dos demais cursos da UAST. A princípio, apenas os alunos matriculados na turma de Letras iriam participar do estudo de caso. Entretanto, visando um número maior de participantes, foi decidido que os alunos matriculados na turma de Química também iriam participar do estudo. Uma vez que as respostas foram obtidas, demos continuidade ao estudo, partindo para a análise de resultados. Esta será descrita detalhadamente na Seção Discussão e Resultados, juntamente com os resultados obtidos a partir do formulário.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A seguir serão mostrados e detalhados os resultados referentes ao formulário baseado em um questionário semiestruturado elaborado pelos autores, onde as respostas dos entrevistados serão analisadas e mostradas de forma quantitativa.

Questionário

O formulário é anônimo, logo é impossível verificar quais alunos responderam, e quais foram suas respostas. Era de conhecimento dos autores que a turma de Letras tem quarenta e quatro alunos matriculados, entretanto, nem todos ainda estão cursando a disciplina. Em relação à turma de Química, apenas treze alunos estão cursando a disciplina, totalizando um total de cinquenta e sete alunos.

O formulário ficou disponível para recebimento de respostas por duas semanas. Neste período, foram enviadas trinta e três respostas, número pequeno considerando que são duas turmas e estas contam com alunos dos outros cursos da universidade. As respostas serão detalhadas e explicadas a seguir.

Na primeira questão, “Você conhece algum Recurso Digital que ajude no processo de aprendizagem da Libras? “, vinte e nove entrevistados responderam que conhecem, enquanto quatro disseram que não conhecem nenhum RED.

A segunda questão, “Você conhece o *Hand Talk*?”, contou com vinte e cinco entrevistados respondendo que conhecem a ferramenta, enquanto oito disseram não conhecer. O que foi considerado estranho, visto que no primeiro dia de aula o professor Roberto apresentou esta ferramenta.

Com relação ao VLibras na terceira questão, “Você conhece o VLibras?”, os números começam a mudar, já que agora dezenove entrevistados afirmam não conhecer essa ferramenta, enquanto apenas catorze disseram conhecer este RED. É um número aceitável, visto que esta ferramenta não conta com tanto *marketing*, o que gera o não conhecimento pela grande maioria.

A quarta resposta se dizia respeito ao *ELAN*, “Conhece e/ou já utilizou o software de transcrição de áudio e vídeo chamado *ELAN*?”. Trinta entrevistados disseram que não conhecem e/ou fazem uso desta ferramenta, enquanto três disseram que conhecem e/ou fazem uso. Vale ressaltar que dois dos três entrevistados que responderam “sim” são autores deste trabalho, que estavam buscando por REDs, logo é possível dizer que apenas um entrevistado (desconsiderando os autores) conhece e/ou faz uso do *software* apresentado.

A quinta e última questão pergunta “Fez ou faz uso de algum dos recursos citados neste formulário?” onde essa pergunta era de múltipla escolha onde o entrevistado poderia selecionar todas as alternativas mostradas. O RED que recebeu maior número de seleções foi o *Hand Talk*, com vinte e dois entrevistados. Em segundo lugar temos o VLibras, com onze entrevistados fazendo uso. Dez pessoas alegaram não usar nenhum dos REDs que foram mostrados. Por fim, duas pessoas fizeram ou fazem uso do *ELAN*, estes mais uma vez os autores.

Observação em sala de aula

Durante as aulas foi observado como os alunos utilizavam os REDs, quais REDs eles utilizavam e também alguns problemas encontrados no uso, sendo estes relatados em sala de aula.

O único RED utilizado por grande parte da turma em sala de aula foi o *Hand Talk*, uma vez que este é bem mais conhecido e no primeiro dia de aula o professor nos apresentou como forma de praticar a nova língua. Muitos alunos utilizavam apenas para ver alguns sinais que não sabiam, já outra parte da turma via frases completas e/ou expressões, enquanto alguns utilizavam apenas para se comunicar com o professor, os demais não utilizavam nenhum RED.

Durante as aulas, foram detectados alguns erros no *Hand Talk*, uma vez que o mesmo não tem opção de regionalismo e existem alguns sinais que não são mais usados atualmente. Quando os alunos se deparavam com estes erros, usavam a datilologia para que o professor pudesse mostrar qual o sinal correto. Muitas vezes a conexão com a *internet* falhava, levando o personagem a traduzir em datilologia.

Vale ressaltar que grande parte da turma de Letras não participou da pesquisa com o formulário, visto que das trinta e três respostas, treze delas pertencem à turma de Química, mostrando que nem metade da turma de Letras participou. Entretanto, através da observação feita em sala de aula foi possível ver que muitos que não participaram conhecem e fazem uso dos REDs.

CONCLUSÃO

Este trabalho possibilitou uma visão mais ampla acerca do uso de Recursos Educacionais Digitais (REDs) ou Recursos Educacionais Abertos (REAs) no processo de aprendizagem da Libras, fica claro também que é necessário divulgar estes REDs, visto que existem muitas pessoas que ainda não conhecem e/ou não tem acesso, de forma que a comunidade ouvinte possa utilizar estes recursos de forma a tentar diminuir a exclusão do surdo na sociedade.

Para atingir os resultados esperados, foram definidos objetivos, sendo o primeiro deles selecionar os REDs, o segundo de formular um questionário, o terceiro de aplicar este questionário e o quarto de fazer uma análise quantitativa dos resultados obtidos. Após a obtenção dos resultados, estes foram descritos e detalhados de forma a fazer uma análise entre os mesmos.

Durante a execução deste trabalho foram encontradas algumas dificuldades, como, por exemplo a conexão de *internet* fraca dentro das salas de aula. Outra

dificuldade que encontramos foi o fato de alguns alunos não terem celular que suportavam os REDs mencionados. Outra dificuldade encontrada foi a falta de vontade dos alunos de participar da pesquisa, estes não relataram o motivo de não querer participar da pesquisa. Entretanto, a principal dificuldade, entretanto, foi a comunicação, uma vez que as turmas contavam com alunos de todos os cursos oferecidos pela UAST.

Dados os resultados apresentados neste trabalho, fica evidente que o uso de REDs facilita a comunicação entre ouvintes que não sabem Libras e os surdos, e também auxilia no processo de aprendizagem da Libras. Para trabalhos futuros, (i) pretende-se expandir o estudo para conscientizar mais ouvintes acerca destes REDs e selecionar outros que tenham o mesmo propósito; (ii) fazer um estudo com crianças surdas em fase escolar (ao invés de ouvintes), investigando como o uso destes REDs (e de outros que façam a tradução reversa Libras-Português) auxiliam no processo de aprendizagem, tanto da Libras quanto das disciplinas escolares. Neste sentido, destaca-se que um RED para auxílio no aprendizado de crianças surdas foi desenvolvido por um dos autores e será validado na Escola de Referência em Ensino Médio Cornélio Soares na cidade de Serra Talhada-PE, que conta com uma turma de alunos surdos, juntamente com uma formação continuada em informática para surdos, através de oficinas também ministradas pelos autores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V. B.; FLÔRES, M. L. P. **Objetos de aprendizagem: conceitos básicos**. Objetos de aprendizagem: teoria e pratica, p. 12 – 28, 2014

ALECRIM, E. C. **Comparação entre três sistemas de notação da configuração de mão com base em dados da Libras**. BIBLIOTECA DIGITAL: Trabalhos de Graduação – UFPR, 2018.

BALDONI, M. O.; BERIONNI, A. **Concept maps and learning disorders**. *Proc. Of the Fifth Int. Conference on Concept Mapping*, 2012.

BANDEIRA, I. D. C. et al. **O uso do *hand talk* como meio de inclusão para alunos com deficiência auditiva na educação profissional**. Revista Kiri-Kerê – Pesquisa em ensino, p.6 – 24, 2018.

BISOL, C.; SPERB, T. M. **Discurso sobre a surdes: Deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido**. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa V. 24, p. 7 – 13, 2010.

BRASIL. **Política nacional de educação especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/d3298.htm>, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm, 2005.

BUENO, J. G. S. **Surdez, linguagem e cultura**. Cadernos CEDES, p. 41 - 56, 1998.

BUZAN, T. **Mapas mentais**. 1st. ed: Sextante, 2009.

CASSIANO, P. V. **O surdo e seus direitos. Os dispositivos da lei 10.436 e do decreto 5.626**. Revista virtual de cultura surda, 2017.

CORREIA, A. T.; LIMA, R. A.; LIMA, F. J. **Datilologia, tradução ou “oralização sinalizada”?**. Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 2010.

CUNHA, K. M. M. B. **A estrutura silábica na língua brasileira de sinais**. Biblioteca digital de teses e dissertações – UFG, 2011.

DA SILVA GARCIA, M. F. **A atuação do interprete em sala de aula**. Congresso internacional de educação inclusiva, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de 2010**, 2010.

DE MOURA, M. C. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Revista perspectiva, v. 34, 1996.

DE OLIVEIRA, R. S.; DA SILVA CRUZ, R. L.; MAGALHÃES, R. J. **Uma análise sobre o aplicativo VLibras: (im)possibilidade de ser instrumento para efetivação da inclusão social via acessibilidade digital**. Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: Mídias e direitos da sociedade em rede, p; 1 - 15, 2017.

DO DEPARTAMENTO DE GOVERNO ELETRÔNICO, E. **Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico e-MAG**. Ministério da Educação, 2011.

JÚNIOR, W. A.; BARROS, D. M. V. **Objetos de aprendizagem virtuais: material didático para a educação básica**. Revista Latinoamericana de tecnologia educativa, volumen 4, número 2, p. 73 – 84, 2005.

NOBRE, D. A. et al. **WikiLibras: Construção colaborativa de um dicionário multimídia em língua brasileira de sinais**. Anais do XVII Simpósio Brasileiro de Sistemas Multimídias e Web, p. 244 – 251, 2011.

PEREIRA, D. R. M.; FETTERMANN, J. V.; CÉSAR, D. R. **O que são recursos educacionais abertos? Limites e possibilidades em discursos**. Calidoscópio v. 14, n. 3, p. 458 – 665, 2016.

SCHLÜZEN, E. T. M.; BENEDETTO, L. S. D.; SANTOS, D. A. N. **O que é Libras?**. UNESP volume 11 – D24, p. 45 - 48 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994.

WITTENBURG, P. et al. **ELAN: A PROFESSIONAL FRAMEWORK FOR MULTIMODALITY RESEARCH**. *International Conference on Language Resources and Evaluation* – LREC, p. 1556 – 1559, 2006.

Capítulo 10

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E DISCIPLINARIZAÇÃO DE CORPOS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Camila Gabriela Polnow

Ketlin Braatz

Patricia Tatiana Raasch

Rodrigo Díaz de Vivar y Soler

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E DISCIPLINARIZAÇÃO DE CORPOS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Camila Gabriela Pollnow

Graduação em Letras pela UFSC. Professora da Rede Municipal de Educação de Pomerode/SC. cgpollnow@gmail.com

Ketlin Braatz

Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Bolsista CAPES. kbraatz26@gmail.com

Patricia Tatiana Raasch

Graduação em História pela UDESC. Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Bolsista CAPES. profpatriciaraasch@gmail.com

Rodrigo Díaz de Vivar y Soler

Doutor em Filosofia pela UNISINOS. Professor permanente do curso de Psicologia da Universidade Regional de Blumenau - FURB e professor colaborador do Mestrado em Educação da FURB. diazsoler@gmail.com

Resumo

O presente artigo problematiza a Educação pública brasileira, buscando compreender em que medida as escolas ainda reproduzem modelos do início da era industrial moderna e como são atravessadas pela violência simbólica. O trabalho tem como referência as leituras teóricas de Michel Foucault e Pierre Bourdieu. O estudo é de abordagem qualitativa e se insere no campo das investigações de caráter bibliográfico. Utiliza-se, principalmente, de dois conceitos centrais na obra dos autores utilizados como referência dessa análise: o conceito de disciplinamento, em Michel Foucault, e o conceito de violência simbólica, em Pierre Bourdieu. Num primeiro momento, o texto apresenta uma reflexão sobre os modos de disciplinamento que ainda estão presentes na Educação, por meio das instituições escolares, que ainda reproduzem o modelo escolar da sociedade disciplinar ao priorizar a homogeneidade, a uniformidade, a repetição, a divisão e a classificação. Somada à essa reflexão, busca-se compreender de que maneira ocorre o exercício da violência simbólica. Num segundo momento, apresentam-se possibilidades de transformação para essa Educação caracterizada pelas situações de disciplinamento e de violência simbólica.

Espera-se que os diálogos aqui apresentados possam ser um ponto de reflexão, a fim de compreender os desafios, os limites e as possibilidades da realidade brasileira que perpassa a Educação pública.

Palavras-chave: Violência simbólica. Disciplinamento. Educação.

Abstract

This article discusses Brazilian Public Education, trying to understand how schools still reproduce models from the beginning of the modern industrial age and how they are crossed by symbolic violence. The paper has as reference the theoretical readings of Michel Foucault and Pierre Bourdieu. The study has a qualitative approach and is included in the field of bibliographical investigations. It mainly uses two central concepts in the work of the authors used as a reference in this analysis: the concept of disciplining in Michel Foucault and the concept of symbolic violence in Pierre Bourdieu. At first, the text presents a reflection on the ways of disciplining that are still present in Education, through school institutions, which still reproduce the school model of disciplinary society by prioritizing homogeneity, uniformity, repetition, division and classification. Added to this reflection, we try to understand how the exercise of symbolic violence occurs. In a second moment, possibilities for transformation are presented for this Education characterized by situations of disciplining and symbolic violence. It's hoped that the dialogues here presented can be a point of reflection in order to understand the challenges, limits and possibilities of the Brazilian reality that permeates public education.

Keywords: Symbolic violence. Disciplining. Education.

INTRODUÇÃO

O presente texto problematiza a Educação brasileira, buscando compreender em que medida as escolas ainda reproduzem modelos do início da era industrial moderna e como são atravessadas pela violência simbólica. O estudo é de abordagem qualitativa e se insere no campo das investigações de caráter bibliográfico. Utiliza-se dos conceitos de disciplinamento de Michel Foucault e violência simbólica, de Pierre Bourdieu.

DISCIPLINARIZAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A Escola, da maneira como a conhecemos hoje, tem seus fundamentos na sociedade disciplinar. Um dos seus principais objetivos seria o de formar corpos disciplinarizados e úteis ao capitalismo. Ou seja, uma mão-de-obra adaptada aos processos mecânicos e repetitivos. Dentre os efeitos promovidos pela escola na sociedade, cabe destacar a individualização e o disciplinamento (FOUCAULT, 2004).

A Escola do século XXI reproduz o modelo escolar da sociedade disciplinar ao priorizar a homogeneidade, a uniformidade, a repetição, a divisão e a classificação. Estes dispositivos operam a partir de algumas características específicas, dentre as quais pode-se mencionar: a abordagem única, o currículo enciclopédico, a memorização, a transmissão de valores e saberes de modo oral, a separação entre mente e corpo, trabalho e lazer, fatos e interpretações, lógica e imaginação ainda permanecem na escola atual. (GÓMEZ, 2015).

Nesse sentido é importante destacar que o desinteresse dos jovens pela Escola tem se manifestado de forma acentuada. O quadro se agrava quando pensamos no Ensino Médio. Boa parte dos estudantes mostram-se num estado de apatia constante, de ausência de interação, de desinteresse na realização das atividades propostas. Nessa perspectiva, ao olharmos para a educação escolar, sentimos certas inquietações, que se apresentam como um sentimento de frustração e fracasso, o que nos leva a refletir sobre a práxis. Pensando acerca dos dispositivos causadores deste fracasso, refletimos sobre a *violência simbólica* praticada dentro dos sistemas escolares. Conforme Bourdieu, a violência simbólica trata-se de uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

Para o autor, a sociedade é composta de um sistema de dominação, onde a violência simbólica é exercida em diferentes instituições, como a família, a Escola, a Igreja e o Estado e se difunde por meio dos interesses das classes hegemônicas. Esse exercício da violência simbólica só é possível graças à construção sócio-histórica da desigualdade e da exclusão dos dominados, ou seja, as classes marginalizadas. Nesse sentido, a Escola seria o local onde as classes hegemônicas continuam legitimando os mecanismos de poder através da submissão e da exclusão dos menos favorecidos (que aceitam esse processo como “natural”, em função da imposição de sistemas de comunicação e conhecimento que estão alinhados à cultura dominante, e do qual não conseguem se desvencilhar justamente por lhes ser naturalizado).

Nos anos 1980, Maria Helena Souza Patto, no livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, abordava uma série de problemas na escola pública brasileira: as situações de analfabetismo funcional, a falta de

responsabilidade dos governantes (que tratam a educação com um produto barato, pois o investimento na educação é escasso e a valorização dos profissionais ainda é escassa ou irrelevante), os modos de transmissão de conteúdos, ainda arcaicos, que não valorizam a formação crítica, o que acarreta na manutenção do sistema de dominação, visto que a Escola não cumpre o seu papel essencial, que seria o de promover a emancipação dos indivíduos de qualquer forma de submissão. Após quatro décadas, esses problemas ainda continuam presentes nas nossas escolas.

EDUCAÇÃO PÚBLICA: POSSIBILIDADES PARA UMA TRANSFORMAÇÃO

Refletindo sobre o modelo industrial de Escola que ainda temos e sobre o exercício da violência simbólica, perguntamo-nos: “o que é preciso fazer?”. Não há respostas prontas nem fórmulas mágicas que resolvam os problemas. Mas há alternativas e caminhos viáveis. A Escola desse início de século precisa fazer investimentos para desenvolver métodos de investigação e de recriação, e não de memorização. “(...), o esforço é necessário em toda a aprendizagem, mas tal esforço deve ser guiado pelo prazer de aprender, pela curiosidade que infelizmente a escola convencional se empenha em coibir.” (GÓMEZ, 2015, p. 42-43)

Nesse sentido, investir em metodologias baseadas na pesquisa pode favorecer o desenvolvimento intelectual, estimular a criatividade, promover a autonomia e reduzir os processos de hierarquização (professor-aluno), transformando as crianças e jovens em sujeitos críticos e emancipados.

No ensino como investigação, o aluno é confrontado com situações e problemas que integram a sua experiência social e às quais ele precisa encontrar soluções ou recriar situações da vida cotidiana que respondam às necessidades da realidade em que está inserido. Nesse movimento, o professor torna-se o mediador dessa interação, que será transformada em aprendizagem por meio da atividade prática, que se torna significativa para o estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é necessário compreender que a violência simbólica possui uma dinâmica que se articula com o contexto social reproduzindo, principalmente, preconceitos instaurados nos discursos e nas atitudes. Nesse sentido, as instituições

educacionais operam no nível pedagógico e conservam posições de poder, ao enfatizar a classe dominante e estigmatizar as minorias, revelando discursos com traços sexistas, racistas ou homofóbicos. Por isso, é importante romper com essas manifestações de violência, principalmente dentro dos espaços educacionais, onde crianças e jovens devem estar inseridos para uma transformação social, sobretudo para lidar com as diferenças. E lutar por uma Escola que considera a realidade dos estudantes na sua formação integral e social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. 29. ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Vozes, 2004.

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes, Porto Alegre: Penso, 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

Biografias
CURRÍCULOS DOS AUTORES

Adriana Alves Novais Souza

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Mestra em Educação (UFS). Especialista em Libras - Cândido Mendes. Professora do Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de Sergipe. E-mail: dria.novais.souza@gmail.com

Ana Paula Bispo Vieira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia; Especialista em Neuropsicopedagogia pela FAVENI/Faculdade Dom Alberto; Especialista em Psicologia Social pela FAVENI/Faculdade Dom Alberto.

Camila Gabriela Pollnow

Graduação em Letras pela UFSC. Professora da Rede Municipal de Educação de Pomerode/SC.

Dayse Rodrigues dos Santos

Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua profissionalmente como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Santarém. Membro permanente do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Processamento linguístico (IFPA) e Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI), da UFOPA. Revisora dos periódicos. Participa do Conselho editorial da Pantanal Editora e Editora Pimenta Cultural. Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, desenvolvendo pesquisas principalmente com os seguintes temas: Formação de Professores, Linguística Aplicada, Métodos e estratégias de Ensino e aprendizagem de línguas adicionais, Literatura Infantil e Juvenil.

Gleid Ângela dos Anjos Costa

Mestra em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PROGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS-BA, na área da Literatura Moçambicana, com pesquisa voltada para temáticas como identidade, literatura africana, literatura e sociedade (2015/2017). Especialista em Didática do Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica com pesquisa na área das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) (2015) e Graduada em Letras/Espanhol na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC-BA (2012). Docente EBTB de Língua Espanhola e Membro permanente do Grupo de Estudos em Linguagem e Psicolinguística Experimental e do Grupo de Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará - IFPA campus Santarém-Brasil. Membro do Comitê de Arte e Cultura do IFPA.

Hidelberg Albuquerque

Possui graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB (2011) e mestrado em Informática pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco e aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (CIN) da UFPE. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: software, controle, engenharia de requisitos, administrativo e acadêmico. Áreas de interesse: Processamento de Linguagem Natural, Reconhecimento de Entidades Nomeadas e Inteligência Computacional.

Israel Leite de Oliveira

5º semestre de Bacharelado em Direito pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XX.

Janine Cristina Santos Silva

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS). Licenciada em Pedagogia pela UFS (2020) e integrante do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva - NÚPITA (UFS). E-mail: janiine.santos28@gmail.com

Jonilto Costa Sousa

Possui graduação em Administração de Empresas pelo Centro Universitário do Distrito Federal (1995), especialização em Inteligência Organizacional e Competitiva pela Universidade de Brasília (2003), Mestrado em Administração pela Universidade de Brasília (2006), e Doutorado em Administração pelo PPGA/UnB (2012). Professor Adjunto na Universidade de Brasília no campus de Planaltina (FUP/UnB). Desde 2020, é Coordenador do curso de Gestão do Agronegócio, da FUP/UnB. Atua na linha de pesquisa da área de Inovação no âmbito das organizações. Tem experiência nas áreas de Administração e de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, qualidade, gestão da inovação, desenvolvimento organizacional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8656-2124>.

Ketlin Braatz

Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Marcos Rogério Martins Costa

Doutor e Mestre em Letras pelo programa de pós-graduação em Semiótica e Linguística geral da FFLCH-USP; Graduação em Letras (bacharelado e licenciatura), nas habilitações de Português e Linguística pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorando do Instituto de Física, da Universidade de Brasília, de 2021 a 2022. Professor substituto no Instituto de Letras da Universidade de Brasília de 2020 a 2021. Desde 2020, é membro da equipe multidisciplinar do Centro de Educação a Distância da UnB. De 2017 a 2020, foi Professor efetivo na Secretaria Municipal de Educação

de São Paulo. É escritor imortal da Academia Contemporânea de Letras, ocupando a cadeira 21, cujo Patrono é Érico Veríssimo. Membro do Grupo de Estudos Semióticos da USP - GES-USP, desde 2009, e do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo - GEL, desde 2010. Possui experiência em Língua Portuguesa, Linguística Geral, Semiótica, Análise do Discurso (AD-Francesa) e Estudos do Círculo de Bakhtin. Suas outras áreas de interesse são Ciências da Linguagem, Modelos de Ensino e Aprendizagem e Novas Mídias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4627-9989>.

Marluce Silva Sousa

Doutora em Geografia.

Patricia Tatiana Raasch

Graduação em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestranda em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Paulino Moreira

Possui Graduação em Design de Moda pela Universidade Estadual de Goiás - UEG, Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José, 2ª Licenciatura em Artes Visuais, é Especialista em Inovação em Mídias Interativas MediaLab – UFG, Especialista em Metodologia do Ensino de Arte - FADYC e Mestrando em Educação. Atualmente é docente na Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC, em Goiânia-GO.

Rita de Cácia Santos Souza

Pós-doutorado (2014), doutorado em Educação pela UFBA (2009). Mestre em Educação (2000). Licenciada em Pedagogia (1993). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, ABPEE e líder do Núcleo de Estudo, Extensão

e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva - NÚPITA (UFS). E-mail: ritacssouzaa@yahoo.com.br

Rita Rodrigues de Souza

Doutora em Estudos Linguísticos.

Roberto Santos

Mestre em Linguística - Libras pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em 2019. Especialista em Libras pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO/Recife em 2013. Graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2012. Atualmente, Professor Auxiliar II de Libras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE - UAST). Tem experiência na área de linguística com ênfase em Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Sociolinguística, Linguística, Aquisição da Linguagem e Escrita de Sinais.

Rodrigo Díaz de Vivar y Soler

Doutor em Filosofia pela UNISINOS. Professor permanente do curso de Psicologia da Universidade Regional de Blumenau - FURB e professor colaborador do Mestrado em Educação da FURB.

Rosely Maria Moraes de Lima Frazão

Pedagoga formada pelo Centro Universitário CESMAC, Especialista em Pedagogia Social e Gestão de Projetos Sociais (UNOPAR) e Escritora. Estagiou no Pólo Educacional Saberes Creche Escola Integral (2016-2018) e na Secretaria Estadual da Educação de Alagoas (SEDUC) no setor da Gerência de Desenvolvimento Educacional (2018-2019). Foi membro discente do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia (2017-2019). Ganhadora do Prêmio Mérito Acadêmico CESMAC (2017). Desenvolveu como aluna-bolsista junto a um grupo acadêmico o Projeto

Extensionista Blablablando 2018/2019. Autora do literário infantil AZ! (Editora Dialética/2020); de poemas ganhadores de antologias (Prêmio Poesia Agora - Editora Trevo/ Cura Poética - Editora Verlidelas) e de artigos acadêmicos que problematizam e propõem sobre o fazer pedagógico no campo da leitura. Atualmente, é Técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Paripueira/Al, na qual coordena a etapa da educação infantil e se especializa em Gestão Pública (UNEAL), Docência para o Ensino Técnico e Profissional (IFES) e Educação Inclusiva (CESMAC).

Rosiane Maria Barros Santos

Assistente Social e Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Especialista em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia. É Assistente Social educacional de Escola Pública do Município de Maceió desde 10 de agosto de 2001, é professora da Faculdade da Cidade de Maceió - FACIMA, no curso de pedagogia e do Centro de Estudos Superiores de Maceió-CESMAC, no curso de pedagogia, tendo também lecionado no CESMAC nos cursos de Letras, História e Biologia. Atua como professora em cursos de pós-graduação, ligados à Educação e Recursos Humanos. Foi professora substituta da Universidade Federal de Alagoas, nas disciplinas de Política e Organização da Educação Básica, Didática e Profissão Docente, foi Assistente Social da Clínica Psicológica do CESMAC organizando estágio dos alunos do curso de psicologia durante 10 anos. Foi orientadora de projeto de pesquisa, PSIC - Programa Semente de Iniciação Científica do Centro Universitário CESMAC, na vigência 2018/2019, concluído em 10 de junho de 2020. Tem experiência na área de Educação e Serviço Social, com ênfase em Educação.

Samara Siqueira

Estudante de Bacharelado em Sistemas de Informação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Tem experiência em Computação Educacional, Inclusão Digital, Tecnologia Assistiva e Inclusiva. Participante do projeto de Inclusão Digital junto à Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) de Serra Talhada no ano de 2020".

Vinicius Carmo

Estudante de Licenciatura em Computação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Tem experiência em Computação Educacional, Inclusão Digital, Tecnologia Assistiva e Inclusiva. Participante do projeto de Inclusão Digital junto à Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) de Serra Talhada nos anos 2019 e 2020. Monitor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) da UFRPE - Unidade Acadêmica de Serra Talhada de agosto de 2020 à agosto de 2021.

Vitória Maria Dias de Almeida

2º semestre de Bacharelado em Direito pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XX.

Wanderson Artiaga Peixoto

Licenciado.Complementação Pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica/IFG.

Resiane Paula da Silveira

(Organizadora)

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Formiga, especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Batista de Minas Gerais e especialista Educação Especial também pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Cursando Licenciatura em Pedagogia pela FAVENI. Atualmente é servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Formiga no cargo de Auxiliar de Educação Especial no Centro de Educação Infantil Professor José Jerônimo de Sousa.



ISBN 978-65-995233-6-6



9 786599 523366


Editora
UNIESMERO